

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Centrum školského managementu

Jan-Michal Mleziva

Nutnost změny profesní přípravy učitelů

Necessity of change in professional preparation of teachers

Diplomová práce

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

Vedoucí závěrečné práce: PhDr. Jan Voda, Ph.D.

2014

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně a citoval všechny použité prameny a literaturu. Dále prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím s trvalým uložením elektronické verze mé práce v databázi meziuniverzitního projektu Theses.cz za účelem soustavné kontroly podobnosti kvalifikačních prací.

V Praze 19. června 2014

.....
podpis

ABSTRAKT:

Diplomová práce objasňuje nutnost zásadní proměny v profesní přípravě učitelů základních a středních škol, současně se zabývá tím, jakou cestou by se vzdělávání budoucích učitelů mělo ubírat, a z pohledu managementu vzdělávání navrhuje konkrétní opatření, jež by k realizaci proměny byla nezbytná. Autor poukazuje na závažnost problematiky v širších souvislostech a opírá se o analýzu studijních plánů pedagogických fakult. Hlavní důvod k proměně profesní přípravy učitelů je spatřován v nedostatečném reflektování aktuálních potřeb současné společnosti, a to jak v obsahu, tak formě vzdělávání budoucích učitelů. Práce je rozvržena do čtyř kapitol: Kontext doby coby závažný imperativ, Současný stav profesní přípravy učitelů, Cíle profesní přípravy učitelů v kontextu doby a Hlavní kroky k realizaci nových cílů.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Profesní příprava učitelů, pedagogické fakulty, zodpovědnost za svět

ABSTRACT:

The present thesis argues for the necessity of a fundamental change in the professional preparation of primary and secondary school teachers; additionally, it discusses the way the education of future teachers should take. From the perspective of educational management, it proposes concrete measures that should be taken in order to implement the change. The author points out the seriousness of the issue in a broader context on the basis of an analysis of the curricula of faculties of education. The main reason for the change in the professional preparation of teachers is seen in the insufficient reflection of the current needs of the contemporary society, both in the content and form of teacher education. The thesis is divided into four chapters: Contemporary context as a major imperative, The present state of the professional preparation of teachers, The objectives of the professional preparation of teachers in the contemporary context, and The main steps towards the realization of the new goals.

KEYWORDS:

professional preparation of teachers, faculties of education, responsibility for the world

OBSAH

ÚVOD	6
1 KONTEXT DOBY COBY ZÁVAŽNÝ IMPERATIV	8
1.1 <i>Hrozby globálního i subglobálního charakteru</i>	8
1.2 <i>Globální kultura, hyperkultura</i>	11
1.3 <i>Individualismus, egoismus a kult mládí</i>	14
1.4 <i>Nemocná společnost</i>	17
1.5 <i>Společnost vědění</i>	19
1.6 <i>Současná rodina</i>	22
1.7 <i>Dětství a výchova v současnosti</i>	24
2 SOUČASNÝ STAV PROFESNÍ PŘÍPRAVY UČITELŮ	28
2.1 <i>Škola v současné společnosti a její nové potřeby</i>	28
2.2 <i>Prestiž učitele</i>	30
2.3 <i>Učitelská způsobilost</i>	32
2.4 <i>Stav profesní přípravy učitelů</i>	34
2.5 <i>Pedagogické fakulty</i>	36
2.6 <i>Analýza studijních plánů</i>	38
3 CÍLE PROFESNÍ PŘÍPRAVY UČITELŮ V KONTEXTU DOBY	44
3.1 <i>Výzvy pro budoucnost</i>	44
3.2 <i>Úloha školy</i>	47
3.3 <i>Učitel a žák</i>	49
3.4 <i>Kvalita učitele – východisko k profesionalizaci</i>	51
3.5 <i>Změny v obsahu profesní přípravy učitelů</i>	55
3.6 <i>Jak vzdělávat budoucí učitele</i>	61
3.7 <i>Vzdělavatelé budoucích učitelů a pedagogické fakulty</i>	63
4 HLAVNÍ KROKY K REALIZACI NOVÝCH CÍLŮ	66
ZÁVĚR	69
POUŽITÁ LITERATURA	70

ÚVOD

„Naším úkolem je co nejlépe připravit společnost na budoucnost.“

(Paul Kennedy)

Žijeme v době, která dává lidstvu jasná znamení, že jeho existenční jistoty začínají být vážně ohroženy. Současně s tím se život lidí, alespoň v rozvinuté části světa, stává den ze dne pohodlnějším, takže výstražná znamení nejsou brána příliš vážně, ba dokonce se zdá, že v euforii blahobytu bývají někdy znevažována. Tím pravděpodobnost hrozících katastrof narůstá.

Vstříc takovéto budoucnosti vyrůstá nová generace, kterou její vychovatelé spíše hýčkají a snaží se ji ochraňovat před pohledem na tvrdou realitu – jednak realitu, která se ani člověku postmoderní společnosti mnohdy v běžném životě nevyhýbá, jednak realitu, která se coby globální přízrak přibližuje zahalena pod závojem pestrých možností technických výtvarků. Máme-li se však na budoucnost plnou nejistot připravit, je zapotřebí realitu znát. Je zapotřebí znát nebezpečí, před nimiž stojíme, abychom se mohli ochránit.

Před společností pravděpodobně vyvstává nutnost, jež spočívá ve výchově nového týmu expertů, kteří budou mladou generaci zodpovědně seznamovat s realitou a připravovat ji na život ve společnosti, jež bude muset řešit důsledky nezodpovědnosti generací předchozích. Tímto týmem by měli být profesionální vychovatelé/učitelé, pro které bude asi zapotřebí nově koncipovat vysokoškolskou přípravu.

A právě uchopení tohoto problému, kterým *nutnost změny profesní přípravy učitelů* s ohledem na výše uvedené je, manažerským¹ způsobem, tj. v tomto případě strategickým přístupem, se stalo předmětem této práce, která koncepčně do jisté míry odpovídá základním otázkám strategického přístupu (Veselý, Paterová, Nekola, 2007, s. 78): *Jaký máme problém? → Kde jsme a kam jdeme? → Kam se chceme dostat? → Jak se tam dostaneme?* Cílem práce je zdůvodnit nutnost zásadní proměny v profesní přípravě učitelů a navrhnout konkrétní opatření.

¹ V roce 1989 vydalo OECD publikaci *Schools and Quality, An International Report*, v níž byly zformulovány zásady managementu vzdělávání. Podle jedné z nich je třeba zajistit, aby učitelé procházeli efektivním počátečním vzděláváním. S tím také souvisí jedno ze sedmi opatření vzdělávací politiky F. Whelana (*Lessons Learned: How Good Policies Produce Better Schools*, 2009): Investovat do rozvoje profesních znalostí a dovedností.

V možnostech práce není pojmout téma důkladně², ale přesto se jedná pokus nahlédnout na téma z určitého úhlu komplexně, jako by jeho hlavní čtenáři měli být politici, kteří by v dané věci měli rozhodovat či se nějakým způsobem angažovat. „Věda nemůže rozhodovat o tom, co je společensky správné a hodnotné a které zájmy mají být sledovány, politika si pak zase již nemůže dovolit zasahovat do života lidí zcela iracionálně, bez jakéhokoli smysluplného odůvodnění“ (Veselý, 2007, s. 14).

Práce je rozčleněna do čtyř kapitol. První kapitola *Kontext doby coby závažný imperativ* popisuje v hrubých rysech současný svět, z jehož stavu a vývoje vyvěrá naléhavý požadavek vůči učitelům/vychovatelům. Druhá kapitola *Současný stav profesní přípravy učitelů* se dotýká přes aktuální otázky školního vzdělávání a učitelů současné učitelské přípravy na pedagogických fakultách a přináší analýzu jejich studijních plánů. Třetí kapitola *Cíle profesní přípravy učitelů v kontextu doby* koresponduje s prvními dvěma kapitolami, z nichž jsou vyvozeny návrhy změn ve vzdělávání budoucích učitelů. Čtvrtá kapitola *Hlavní kroky k realizaci nových cílů* nastiňuje základní opatření, která jsou nezbytná k uskutečnění změny profesní přípravy učitelů.

² Práce se tematicky dotýká výzkumného záměru PedF UK „Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání“, z jehož výstupů, které byly již zveřejněny, bylo v práci čerpáno.

1 KONTEXT DOBY COBY ZÁVAŽNÝ IMPERATIV

1.1 *Hrozby globálního i subglobálního charakteru*

„V jistém smyslu se dá říci, že tvořivá evoluce ve fylogenetickém smyslu na Zemi skončila. (...) Rozhodnutí, zda evoluce organického života bude směřovat „nahoru“ či „dolů“, se stalo věcí lidské odpovědnosti. (...) Degenerační účinky dnešního technokratického uspořádání světa se zdají nepochybné. Je-li tomu skutečně tak, pak je naše lidská existence ohrožena.“ O těchto varovných slovech Konráda Lorenze (1997, s. 13-14) z počátku osmdesátých let 20. století³ nelze v dnešní době již pochybovat, přesto jsme svědky neustálého hospodářského růstu, který riziko ohrožení života člověka na Zemi svými veskrze nezamýšlenými důsledky zvyšuje.

Jedná se tedy o zcela iracionální způsob řízení v moderním světě, jehož příčinu A. Giddens (2003, s. 124) vysvětluje vrtochy kapitalistického trhu, kterými bylo nahrazeno řízené uspokojování lidských potřeb. V této souvislosti navrhuje (tamtéž, s. 125) představu „molocho – stroje pádícího enormní rychlostí, který můžeme kolektivně jako lidské bytosti v určitém rozsahu řídit, ale který zároveň hrozí uniknout z dosahu naší kontroly“ a který „drtí ty, kteří mu odporují, a i když se někdy zdá, že má svou pevně danou cestu, mnohdy se náhodně chybně stočí do směrů, které nemůžeme předvídat“.

Obdobně Ch. W. Mills (2002, s. 17) považuje za hlavní nebezpečí pro člověka nezvládnutelné síly soudobé společnosti, pro niž jsou charakteristické odcizující metody výroby, skryté metody politického ovládání a mezinárodní anarchie, což se projevuje v pronikavých změnách přirozenosti člověka a podmínek a smyslu jeho života. Nebezpečí spočívající pro člověka v „nezvládnutelných silách soudobé společnosti“ Mills záměrně staví před nebezpečí, jež je psychoanalytiky prezentováno coby hlavní a které vyplývá z vlastní nezkrotné přirozenosti člověka a temných sil skrytých v jeho nitru.

³ Kniha *Der Abbau des Menschlichen* vyšla v r. 1983, český překlad pod názvem *Odumírání lidskosti* v r. 1997.

Giddensův moloch se po dráze industriálního růstu žene vpřed a rychle se blíží k hranici únosné kapacity Země. Při tom narůstá životní standard, a to nejen v západních zemích. Jak podotýká M. Šindelka (2012, s. 63), nárůst evropského životního standardu do závratných výšek se děje díky parazitické okupaci okolního světa, kam současně násilně exportoval západní kulturu a hodnoty, což způsobilo rozvrat a devastaci kultur lokálních, destabilizovalo přirozené společenské systémy a v mnoha oblastech v konečném důsledku způsobily katastrofální sociální situaci vedoucí až k občanským válkám a genocidám.

Není třeba objasňovat, jak by se projevil na světovém ekosystému rozvoj průmyslové výroby v zemích, které budou usilovat o dosažení západního životního standardu pro své obyvatele, včetně budování průmyslu v rozvojových zemích, navíc s přihlédnutím k prudkému růstu populace.⁴ Počítá se, že do roku 2025 bude 95 % celkového přírůstku v rozvojových zemích (Kennedy, 1996, s. 28). Jeden z velkých národohospodářských komplexů – Čína⁵ – již vykazuje dlouhodobě pozitivní hospodářský vývoj, který svědčí o vytvoření trvalých podmínek pro růst založený jak na zahraniční, tak domácí poptávce (Jeníček, Foltýn, 2010, s. 84).

Vedle ekologických problémů hrozí potíže spojené s migrací. „Jestliže se v Alžírsku počet obyvatel do roku 2025 zdvojnásobí z dnešních pětadvaceti na padesát milionů, co jiného budou moci všichni noví uchazeči o práci dělat, než se vydat za příbuznými na druhou stranu Středozemního moře“ (Kennedy, 1996, s. 286). Ale také z důvodu přírodních katastrof, které mohou nastat a jejichž následkem se mohou začít hroutit společnosti nebo vypukat občanské války, je možno očekávat silnější proudy uprchlíků (tamtéž, s. 119).

Jan Keller (2012, s. 29-31) upozorňuje na další nebezpečné tendence. V procesu repatrimonializace dochází k tomu, že stále větší díl vytvářeného bohatství je odkloněn od středních vrstev, jejichž příjmy pocházejí téměř výhradně z výkonů profesní činnosti, a navyšuje obří majetky nejbohatších špiček horních vrstev. Předluženým státům hrozí

⁴ V roce 2011 překročilo lidstvo sedm miliard lidí, v roce 1960 žily na Zemi tři miliardy, zdvojnásobení první miliardy z roku 1850 trvalo téměř sedmdesát let (Kašík, 2012, s. 206).

⁵ Francouzský ekonom H. Juvin (2012, s. 125) hovoří v r. 2010 o prudkém kulturním posunu v Číně během dvaceti let, o přeskočení století a poloviny evropské kulturní historie, a uvádí, že např. 300 milionů Číňanů surfuje, 25 milionů Číňanů je napojeno na internet.

kolaps, jenž se dál může vyvíjet podle jednoho ze dvou scénářů feudalizací společnosti, probíhající zároveň shora i zdola, přičemž shora vede od příslušníků majetkové a mocenské elity, která využívá své služebnictvo ve vlastní režii a občas též nájemné služby některé z mafií, směrem zdola se feudalismus (družinového typu) formuje kolem gangů drobných delikventů a překupníků drog.

Proces globalizace směřující k těsnějšímu hospodářskému propojení a přinášející nové potíže ukazuje, že národní stát coby klíčový samosprávný hybatel politických i mezinárodních záležitostí ztrácí, jak vyjádřil P. Kennedy (1996, s. 139), nejen „pozici a integritu, ale *není správným* útvarem, který by čelil novým okolnostem.“ Mezinárodní politické fórum nezůstává nečinné, ale jeho možnosti se odvíjejí od ochoty suverénních států ke spolupráci. Souběžně můžeme vidět rozrůstání nadnárodních korporací a jejich ekonomické moci. V souvislosti s mezinárodním obchodem nelze opomenout skutečnost, jak ji popsal M. Naím, bývalý výkonný ředitel Světové banky (in Jeníček, Foltýn, 2011, s. 23), a to že „svět mezinárodního podnikání někdy v podobě zločinů vytváří síť, které se chovají jako rtuť. Jakmile se je někdo pokusí uchopit, proklouznou mu mezi prsty a vytvoří spoustu malých kapiček.“

Na jedné straně vidíme, jak svět za využití nejmodernější techniky a komunikačních technologií míří k propojení, druhá patrná tendence vede k etnickému separatismu. Tak se svět podle P. Kennedyho (1996, s. 297) ocitl v zajetí dvou proudů. V evropském prostoru můžeme rovněž sledovat sílící tendenci nacionalistických postojů, které se neprojevují jen u ultrapravicových neonacistických skupin, ale také na úrovni politických elit a ve většinové společnosti, což představuje skutečný problém (Šindelka, 2012, s. 62).

Ze situace, do níž se lidstvo dostalo, byť již jistým způsobem reflektované v politických opatřeních, vyplývá, že řešení globálních problémů⁶ zůstává akutním úkolem současné doby a nejbližší budoucnosti, přičemž je jasné, že i v naší společnosti budeme muset přinést nezbytné oběti, neboť už teď si žijeme „nad poměry“. Pokud bychom všichni na Zemi chtěli dosáhnout kalifornského životního standardu, bylo by k tomu zapotřebí

⁶ Globální problémy je možno rozdělit do tří velkých skupin (Jeníček, Foltýn, 2011, s. 5-7): 1) *intersociální* (např. problémy války a míru, boje s terorismem, sociální a ekonomické diferenciací, globální zadluženosti, nutnost přestavby mezinárodních vztahů); 2) *přírodně-sociální* (např. problémy týkající se surovinových, energetických a potravinových zdrojů); 3) *antroposociální* (všelidské problémy sociální, kulturní a humanitární etické povahy).

devíti zeměkoulí (Juvin, 2012, s. 170). „Nic není jisté kromě toho, že čelíme nekonečné řadě nejistot“ (Kennedy, 1996, s. 354), ale též obtíží, jež s nimi souvisejí.

1.2 Globální kultura, hyperkultura

U západní kultury, a je jedno z jaké perspektivy a v jaké šíři na ni nahlížíme, můžeme registrovat její významnou tendenci opouštět sféru, jež dávala lidskému životu řád a smysl a také impulsy k rozvoji duchovního potenciálu člověka. Přesouvá se do sféry, odkud nás podle G. Lipovetského (2012, s. 14-15) bombarduje záplavou zmatených informací, rozrušuje naše životní styly a „do naší existence a našeho vědomí vnáší neustálou dezorganizaci“. Výsledkem je potřeba neutuchajícího rozruchu, potřeba nepřetržité změny, stále rostoucích rychlostí a zrychlování průběhu událostí, tedy to, co R. Guéron (2002, s. 57) nazývá „rozpuštění v mnohosti, a to v mnohosti, která již není sjednocena vědomím vyššího principu“.

V rámci globalizace se západní kultura za pomoci informačních a komunikačních technologií, nadnárodních mediálních sítí a expanze kulturního průmyslu stává nadnárodní *světokulturou*⁷, jejímž hlavním znakem je vedle globalizační tendence prostoupenost komercí (Lipovetsky, 2012, s. 12). Komercializace kultury souvisí s nadvládou trhu, který podle C. Castoriadise (in Lipovetsky, 2012, s. 23) vystupuje jako jeden z „ústředních imaginativních významů“ dnešního světa.

Životní styl v naší společnosti je pod vlivem důmyslného marketingu hnán k permanentnímu zvyšování životní úrovně vyznačující se materiálním blahobytem, pohodlím a zábavou. Neodolatelná touha po nových věcech a zážitcích vedla k etablování nové spotřebitelské ekonomiky, která je, jak vystihuje G. Lipovetsky (2012, s. 36) „ve všech ohledech *hyper*“. Budují se obrovitější nákupní centra, kde lidé nakupují ve větším objemu, stavějí se multikina, vznikají obří zábavné parky, obchodování a platby jsou stále rychlejší a na druhé straně, jak připomíná Lipovetsky (tamtéž), úvěry se stávají pro lidi dostupnější a zadluženost domácností narůstá.

⁷ Pojem „světokultura“ (culture-monde) zaved Gilles Lipovetsky spolu s Jeanem Serroyem.

V hyperkonzumní době se prosazuje luxus nevídaného typu, luxus emocionální, experimentální, psychologizovaný, pro nějž jsou charakteristické intimní počítky, jež nahradily sociální teatrálnost, do pozadí ustupují symboly vzbuzující úctu a místo nich přichází to, co se zaměřuje na okamžitý zážitek, zdraví, tělo a jeho krásu či na lepší subjektivní pocit (Lipovetsky, 2005, s. 80). Člověku se skýtají téměř neomezené možnosti, což budí vysilující touhu využít všech příležitostí a vštěpuje přesvědčení, že lidský život nemá meze, a dokonce nabádá, aby člověk takový byl, čímž ho odsuzuje k pohybu bez oddechu (Juvin, 2012, s. 118). Tlak na stále větší spotřebu jak hmotných, tak nehmotných statků se natolik zakořenil v každodennosti, že se *nadbytek* (Lipovetsky, 2005, s. 84) „domohl demokratického oprávnění“ a „stal se legitimní touhou mas“.

Masové šíření „nároku na nadbytek“, jenž v sobě skrývá nejrůznější lidské touhy i naděje, jde ruku v ruce s bezohledným přehlížením ničení planety, a to nejen z hlediska ekologického. „S jakou arogancí, jakými prostředky, a především s jak dokonalou absencí sebemenších pochyb se kult rozvoje snaží zlikvidovat civilizace, myšlenkové systémy, politická a společenská uspořádání, která vznikala v průběhu tisíců let, a ničí přitom základní dědictví lidstva!“ (Juvin, 2012, s. 136).

Systém hodnot se pod nadvládou trhu změnil. Pět ze sedmi tzv. smrtelných hříchů – pýcha, závist, lakota, nenasytlost a vlnost, jak poukazuje L. Mumford (in Petrusek, Balon, 2011, s. 82), se stalo pozitivními ctnostmi kapitalismu, protože v nich byly spatřeny trvalé stimuly k rozmanitým druhům ekonomické aktivity, a hlavní ctnosti byly zavrženy jako cosi škodícího. Hodnoty odporující logice trhu z povědomí mizí (Lipovetsky, 2012, s. 24). M. Jacynová (Jacyno, 2012, s. 51) hovoří o nové ekonomické logice, která se zřekla askeze, abstinence a „umění reprodukce“ a nahradila je hédonismem, marnotratností a „uměním spotřeby“ a která předpokládá život na úvěr, jenž se týká rovněž svobody, kterou si zvolila.

Současná morálka je charakteristická touhou odpoutat se od tradičních norem, jež svazují a omezují svobodu. Vše sice není dovoleno, ale žádá se *morálka bez závazku i sankce* (Lipovetsky, 1999, s. 67). A povinnost byla nahrazena „právem na lhostejnost vůči druhým“ (tamtéž, s. 62). Tuto lhostejnost můžeme převést i vůči věcem veřejným. Pokud se vyskytne namísto ní zájem, hrozí, že rychle pomine, neboť většina veřejných věcí „se stává jakousi *náladou*“, jež zaujme na chvíli (Lipovetsky, 2008, s. 65). Protitradiční naladění nalezneme také v kulturním programu postmoderny, který je

provokativní, v jistém smyslu protirozumový, mnohdy všezpochybňující, někdy ironický až cynický (Petrusek, Balon, 2011, s. 110).

Kulturní program postmoderny prostupuje všudypřítomným mediálním prostorem a zanechává stopu ve výchově mladé generace. Zejména svou nabídkou nejrozličnějších zábav média způsobují, že to, co zprostředkovávají, „oslabuje vnímavost pro to, co lze nazvat životem z první ruky a co je zřejmě základem způsobilosti obstát před člověkem tváří v tvář“ (Helus, 2004, s. 64). Před obrazovkou, za kamerami či u herních konzol vzniká skutečnost, nikoli tedy už na dlažbě měst, neodvozuje se z dějin politiky (Juvin, 2012, s. 124). Realita světa jako by se navíc stávala zátěží, od níž je třeba se odpoutat. Celodenní napojení postmoderního člověka na hudbu vysvětluje G. Lipovetsky (2008, s. 36) právě potřebou stimulující, euforické nebo opojné *derealizace* světa.

V jistém ohledu souvisí s derealizací posedlost celebritami. Jedná se sice o reálné osoby, ale informace o nich, které prostřednictvím médií a bulváru uspokojují lidskou zvědavost, představují z velké části jen záměrně vytvořený balast zastiňující bezprostřední každodenní realitu. A kromě toho, jak uvádějí M. Petrusek a J. Balon (2011, s. 102), poprvé v dějinách se stává předmětem širokého zájmu to, co se děje v prostředí, do kterého člověk nemá přístup. A přitom se celebrity zdají být díky současným technickým možnostem tak důvěrně známé a blízké. G. Lipovetsky (2012, s. 45) dává posedlost hvězdami i hvězdičkami do souvislosti „s touhou unikat a snít a s potřebou nacházet ve světě neustále se zrychlujících proměn nějaké známé tváře“. Opřít se o takovéto „psychické berličky“ však nelze.

Hyperkultura se vyznačuje přehnanou okázalostí, a to v nejrozličnějších směrech. Jenže okázalost, která se dříve snoubila s účtyhodností, zhrubla. Již ne moderní, nýbrž trvalou záležitostí se stalo „porno chic“, přepych je prezentován provokativností, antitabu a senzačností (Lipovetsky, 2005, s. 94) Právě takto provokativně se často vystavují na odiv, většinou za podpory médií, idoly mladé generace. Od osmdesátých let 20. století se rozmáhá financování nebezpečných a „zbytečných“ aktivit spektakulárního charakteru, při nichž jde o představení „pro nic“, o hon za rekordy, o zjevnou vůli „být první“, vzdorovat času, prostoru, věku a tělu (tamtéž, s. 92). Postmoderní svět chce být show – permanentní (Petrusek, Balon, 2011, s. 111).

1.3 Individualismus, egoismus a kult mládí

Pro soudobou společnost se jako dominantní princip jejího fungování ukazuje zaměřenost na jedince, jeho nezávislost a autenticitu. Jedinec se již dostatečně emancipoval, a jak výstižně formulují M. Petrusek a J. Balon (2011, s. 44), ovládl sociální scénu coby individualizovaný člověk, který je nejen „samostatný, odpovědný sám za sebe, vědomý si svých cílů a chtění“, ale také „jakoby oproštěný od kolektivní odpovědnosti“. Takový člověk má podle L. Kołakowského (tamtéž, s. 45) tendenci říkat si, že nepatří k žádnému národu, společenství, straně, že jej nezajímají ani úspěchy, ani prohry minulosti, ani kdysi napáchané zlo, protože se zabývá sebou a svými zájmy.

Individualismus se pojí s právem na identitu, na seberealizaci, na to být sám sebou a sám sebe utvářet. K naplnění tohoto práva lze dojít jak experimentováním a zkoušením nových identit a kultur, tak zachováním tradice či návratem k ní, v každém případě prostřednictvím volby (Jacyno, 2012, s. 19). Možnost volby se tak stala atributem současného typu individualizované osobnosti. V souvislosti s tím vzniká také nová potřeba spočívající v rozvíjení ony zvláštní schopnosti, jakou je vybírání (tamtéž, s. 51), což je obzvláště patrné při uvědomění si, že žijeme v době extrémní globální nabídky, která je ohromnou směsí nepřehledné a rozkouskované mozaiky výrobků, činností, kultur a různých druhů historické paměti (Lipovetsky, 2012, s. 82).

Na volbu zaměřený jedinec, snažící se vymanit z omezujících determinant, aby mohl svobodně utvářet svůj individualizovaný život, se proměňuje v kreativního „umělce“. Spotřeba, ale i samotný život se stávají totiž uměním (Jacyno, 2012, s. 50). Instrumentář k tomu potřebný se pak promítá do charakteru sounáležitosti s druhými lidmi, která se taktéž mění. Dochází k nastolení v podstatě všeobecně nového typu odosobněných vztahů, které jsou většinou založeny na „instrumentalitě“, tj. na úvaze o tom, jak a k čemu člověk druhé potřebuje, a při kterých nedochází k angažování celou bytostí, někdy je dokonce vztah k druhému pouhou kalkulací (Petrusek, Balon, 2011, s. 120).

F. Fukuyama (2006, s. 60) konstatuje, že „individualismus, podstata ctnosti v moderních společnostech, začíná měnit barvu: z hrdé soběstačnosti svobodných lidí se stává jakési uzavřené sobectví a maximální osobní svoboda se bez zodpovědnosti vůči

ostatním stává samoúčelnou“. Individualismus tak nabývá konotaci egoismu. Sobectví ale nevzniká jen jako vývojový produkt individualismu, nýbrž může být také výsledkem výchovného působení. „Jestliže je při přehnaném ochraňování a rozmazlování zdůrazňováno ego dítěte jako nejvyšší hodnota a jeho přání a blaho jsou středem veškerého rodinného úsilí, upevňuje se centrální význam „já“ u dítěte v podobě sobectví. I později pak dítě hodnotí okolí výlučně podle toho, nakolik je jemu samému užitečné“ (Lukasová, 1997, s. 146).

Vedle přílišného ochraňování a rozmazlování dětí se na rozvoji sobectví může podílet i samotný hodnotový postoj vychovávajících osob. G. Lipovetsky (1999, s. 147) uvádí, že ze zkoumaného vzorku Evropanů, kteří měli za úkol vybrat ze sedmnácti morálních kvalit pěti, kterou by chtěli především vštípit svým dětem, zařadilo do oněch pěti ctností též altruismus pouze 15 % z nich. Egoismus se stal natolik rozšířeným fenoménem, že „dnes jen vzácně najdeme místa a chvíle, jimiž prochvívá závazek zasvětit svůj život druhému. Místo kategorických rozkazů činit dobro nastoupily normy sebelásky, altruistické hodnoty přestaly být v očích jedinců a rodin čímsi mravně evidentním“ (tamtéž, s. 145).

Rozmach egocentrismu ale neznamena, že by lidé zcela ztratili ochotu pomáhat druhým, jistou změnu však sledovat můžeme. Většina z těch, kteří věnují svůj čas dobrovolnictví, je zajisté přesvědčena, že jedná ve jménu „lásky k bližnímu, zlidštění života a šíření solidarity“, jenže jejich skutečné motivy „se tomuto rámci vymykají“, neboť se jedná o „potěšení ze setkání s druhým, touhu po společenském ocenění a využití volného času“ (tamtéž, s. 161).

Pokles altruismu na jedné straně je vyvážen nárůstem tolerance na straně druhé, jak zaznamenal G. Lipovetsky (tamtéž, s. 167-168), přičemž se tolerance dostala na pozici „kardinální ctnosti“, avšak nejedná se o toleranci, která by ztělesňovala ideál nasměrovaný k druhému člověku, nýbrž představuje vyjádření individualistického sebezaplnění, tedy lhostejnosti. Později Lipovetsky⁸ (2013, s. 114) hovoří o „rozšíření ideálu založeného na respektování každého jednotlivce bez rozdílu a touhy po *hyperuznání*, která odmítá pohrdání, znevažování či povyšování se v jakékoliv podobě“. Takto pojímané toleranci otevřel cestu požadavek na okamžité plnění přání

⁸ V knize *Les temps hypermodernes* (2004), česky *Hypermoderní doba: Od požitku k úzkosti* (2013). Předchozí myšlenky jsou z knihy *Le Crépuscule du devoir : l'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques* (1992), česky *Soumrak povinnosti: Bezbolestná etika nových demokratických časů* (1999).

a zaměření se na osobní štěstí. I přes tuto tendenci platí požadavek E. Lukasové⁹ (1997, s. 125) vznesený vůči vychovatelům, aby vedli děti a mladé lidi k toleranci, která však znamená úctu před odlišností druhého člověka a která pak jedince osvobozuje a je protiváhou agrese.

Osobnost současné doby individualismu, pro niž je charakteristická absence jasné orientace a cílesměrnosti, rozvolnění osobnostní struktury i mezilidských vztahů a také anomie, nemá k agresi, násilí daleko (Poněšický, 2005, s. 107). Agrese se projevuje různými způsoby a formami. Patří mezi ně i šikana, jejíž brutalita ve společnosti, včetně škol, postupně narůstá. Šikanování je podle M. Koláře (2005, s. 17) všudypřítomné a může člověka provázet po celý život. Jeho počátky lze vidět v rodině mezi sourozenci, pokračuje ve školách, v zájmových skupinách, v zaměstnání, v partnerských vztazích, v nemocnicích. A nevyhýbá se ani starým lidem.

Se stářím, jehož problematika nabývá vzhledem k demografickému vývoji stále na významu, si současná společnost neví rady. Její kult mládí¹⁰, projevující se jak v oblasti tělesnosti, tak i chování, stárí přehlíží a vytěsňuje. Tělo starého člověka se stalo tabu (Fialová, 2001, s. 216). Fyzická sešlost je nyní považována za něco hanebného (Lipovetsky, 2008, s. 97). Esteticky odpuzující vlivy sešlého těla vyvolávají dokonce tendence k útěku, což má za následek, že se pro člověka stává velmi obtížným navštívit staré pacienty, pro které je stisk ruky nebo slovo účasti naléhavější než jakýkoli lék (Lukasová, 1997, s. 204). Současně se zvyšuje úzkost ze smrti a představa stárnutí se stává stále nesnesitelnější vzhledem ke zhoršování životních podmínek lidí ve stáří a k neustálé potřebě být oceňován, obdivován pro svou krásu, půvab a proslulost (Lasch in Lipovetsky, 2008, s. 97).

Kultem mládí nastala ve společnosti paradoxní situace. Starší generace se snaží nejen bojovat proti příznakům stáří, ale usiluje o přisvojení atributů mládí. „Chování starších lidí se stále více podobá chování mládeže, v několika desetiletích se překvapivě rychle recyklovali a přizpůsobili kultu mládí, psychologizaci, permissivní výchově, rozvodům, volnosti v oblékání, nezahaleným nadrům, hrám a sportům, hédonické etice“

⁹ Elisabeth Lukasová, klinická psycholožka, žákyně a pokračovatelka Viktora Frankla

¹⁰ Jeho příčinu vidí F. Schirrmacher (2005, s. 64) v ekonomické sféře coby projev obratu k nové velké skupině potenciálních konzumentů. Další příčinu nachází Ch. Lasch (in Lipovetsky, 2008, s. 81) v životním stylu narcistické společnosti. Ta se totiž snaží žít jen přítomností, aniž by se ohlížela na minulost či budoucnost, a tak dochází ke ztrátě „smyslu pro historickou kontinuitu“, tj. pocitu sounáležitosti s „řadou po sobě jdoucích generací, vycházející z minulosti a směřující k budoucnosti“.

(Lipovetsky, 2008, s. 171). Starší se tedy učí od mladších, čímž dochází k „socializačnímu procesu naopak“, jak říká H. Kubátová (2010b, s. 228). Starší lidé proto mladší obdivují, což je nejvíce patrné v oblasti komunikačních technologií¹¹. Je tedy vzhlíženo k mládí, kterému jdou věci snadno, a stáří, které je velice obtížné, neboť se musí smířovat s neustálými ztrátami, je přehlíženo.

1.4 Nemocná společnost

Z předchozích kapitol můžeme bezpochyby vyvodit, že společnost zažívající prudké, rychle po sobě následující a kvantitativně narůstající změny zatím není mocna čelit hrozbám, které způsobila a které před ní stojí. A tato její „nemocnost“ souvisí také s nemocností jejích členů, projevující se coby symptom současné doby. Pro vytvoření základního obrazu nemocné společnosti je však vhodné věnovat nejprve pozornost společnosti zdravé.

Erich Fromm (2009, s. 23) charakterizuje zdravou společnost slovy: „Společnost je zdravá tehdy, když odpovídá potřebám člověka – nikoli nutně tomu, co člověk za své potřeby *považuje*, protože i patologické cíle dotyčného mohou být vnímány jakožto jeho nejvyšší přání, nýbrž tomu, co tyto potřeby skutečně objektivně představují, tak jako to může ukázat studium člověka.“ Zdravá společnost podle Fromma (tamtéž, s. 68) „podporuje schopnost jednotlivce milovat své bližní, tvořivě pracovat, rozvíjet vlastní rozum a objektivitu a osvojit si takové sebevědomí, které se zakládá na zkušenosti vlastních produktivních sil.“ Takováto zdravá společnost představuje ideál, ke kterému by se měla společnost ubírat. Vývoj západní kultury totiž dospěl k tomu, že „základ pro plnou zkušenost individuality“ byl vytvořen (tamtéž, s. 59)¹².

¹¹ U. Bauermann (2009, s. 179) upozorňuje na mylnou interpretaci starších lidí: Děti se nestávají „odborníky“ tím, že by pronikly do logiky programů, nýbrž si je osvojují prostým nacvičováním cestou pokusů a omylů, protože jim nestojí v cestě zkušenosti a rozvaha dospělého člověka.

¹² E. Fromm se ve své knize *Cesty z nemocné společnosti: Sociálně psychologická studie* (2009), která v originále (*Wege aus einer kranken Gesellschaft*) vyšla již v roce 1955, snažil objasnit, že dosud byla společnost nemocná, protože člověka coby tvárnou, přizpůsobivou bytost nějakým způsobem utlačovala, a že nyní s nabytým stupněm svobody je možné, aby lidská osobnost tuto svobodu plodně využívala – ovšem za předpokladu, že bude plně rozvinutá a zralá.

Za více než půlstoletí od zveřejnění Frommových závěrů se individualizace, jejímž výsledkem byl pozitivně vnímaný individualismus, dostala do bodu zvratu. Individualismu se nebezpečně patologizuje (Petrusek, Balon, 2011, s. 104), což znamená, že „ukazuje svou odvrácenou tvář, jež se projevuje vědomou izolací od lidí, zejména potřebných, soustředěním se na sebe a na své nejbližší okolí, neochotou spolupracovat, absencí solidarity a samozřejmě zánikem „kolektivismu“ jako „nechtěného dítěte modernity“.“ Tato sociální patologie se projevuje dál na osobní rovině. „Dezerce od *res publica*, která připravila půdu pro nástup čirého jedince, Narcise hledajícího sama sebe, posedlého jen sebou,“ přičítá G. Lipovetsky (2008, s. 73) zevšeobecnění depresí. Své psychické potíže si léčí každý pátý Němec, každý čtvrtý trpí poruchami spánku (tamtéž, s. 175).

K. Horneyová (2007, s. 21-24), zabývající se neurotickou osobností dnešní doby, uvádí, že problémy dnešní doby mohou vést k charakterovým neurózám, jež se projevují nejrůznějšími symptomy, a to především v postojích ohledně dávání a přijímání emocí, hodnocení sama sebe, sebeprosazování, agrese a sexuality. G. Lipovetsky (2008, s. 119) charakterizuje narcistické poruchy jako charakterové poruchy vyznačující se vleklou a povšechnou stísněností, pocitem vnitřní prázdnoty a nesmyslnosti života, neschopností vcítit se do věcí a lidí.

O neurózách, jež jsou v dnešní společnosti neobyčejně časté, tvrdí K. Lorenz (1997, s. 129), že vedou k nesprávnému hodnocení skutečnosti a významu tak mnoha věcí, že následkem toho člověk usiluje o to, co mu škodí, což se může dít jak kolektivně, tak v individuálních případech. A dodává, že skoro všem ničivým neurózám dnešní západní společnosti je společné to, že „potlačují právě ty vlastnosti a funkce, které považujeme pro pravou lidskost za konstitutivní.“

O pravé lidskosti hovoří K. Lorenz (tamtéž, s. 150) ještě v souvislosti s dalším symptomem současné doby – potřebou nechávat se pasivně bavit, která je pravým opakem tvůrčí aktivity, jíž se pravá lidskost projevuje. Příčinu tohoto „mimořádně povážlivého duševního stavu“ vidí v rostoucí netoleranci civilizovaného člověka k „nelibosti“ (tj. trápení, námaze), tedy něčemu zcela běžnému u našich předků. Díky technice a farmaceutickým produktům se člověk naučil vyhýbat situacím přinášejícím nelibost a jeho život tak přišel o „přirozené výšiny a hlubiny“.

Nemocná společnost se vyznačuje také rychlým tempem, v němž se lidé snaží stíhat všechny úkoly, jež si předsevzali nebo k nimž jsou nuceni. Viktor E. Frankl (1998, s. 33-34) konstatuje, „že zrychlené tempo dnešního života představuje pokus o vlastní léčení – i když pokus nepodařený (...) člověk prchá před vlastní vnitřní pustotou a prázdnotou, na tomto útěku se vrhá do zmatku.“ Tento jev označuje jako „pocit existenčního prázdna, pocit bytí bez cíle a bez obsahu.“ Jedná se o frustraci vůle ke smyslu. Tempo tedy dnešnímu člověku slouží k tomu, „aby oklamal svůj pocit frustrace, nespokojenosti, nenaplnění své vůle ke smyslu.“

Viktor E. Frankl (tamtéž, s. 42-46) se zabývá také kolektivními neurózami a jmenuje jejich čtyři příznaky: fatalismus, provizorní bytí, kolektivní myšlení a fanatismus. Fatalisticky založený člověk se neustále ujišťuje, že nějaké jednání není vůbec možné, člověk s provizorním postojem k životu žije v přesvědčení, že nějaké jednání není vůbec zapotřebí, člověk propadlý kolektivnímu myšlení se vzdává své osobní zodpovědnosti a zaniká v davu, fanatik, byť by taky byl řízen nějakým veřejným míněním, však v davu nezaniká, nýbrž je slyšet, bezohledně prosazuje „svůj“ názor a může být vyneseno až do vládnoucí pozice. Z průzkumu, který měl zjistit míru rozšíření jednotlivých příznaků, vyšlo najevo, že ze všech¹³ vyšetřovaných osob jen jediná nevykazovala žádný ze čtyř symptomů kolektivních neuróz, zatímco více než polovina vyšetřovaných osob vykazovala nejméně tři ze čtyř příznaků.

1.5 Společnost vědění

Současné společnosti jsou přiřazovány různé přívlastky, vždy podle perspektivy či problému, jimiž je společnost posuzována. Ke společnosti rizikové, multikulturní, dezintegrované, společnosti prožitku aj. lze připojit i společnost vědění, přestože termín společnost vědění by bylo vhodnější z hlediska přesnosti vztáhnout na společnost, k níž naše soudobá směřuje. „Žijeme v přechodové fázi od tayloristicky formované industriální společnosti s výrobními faktory, jako jsou půda, kapitál a práce, ke

¹³ Počet autor neuvádí.

společnosti vědění, ve které jsou dominantními faktory vědění a expertizy“ (Willke, 2000, s. 249).

Vědění, které je více než informace, neboť obsahuje kognitivní schopnosti, učení, kulturní vzorce, porozumění – vlastně jedním slovem člověka (Rodrigues in Veselý, 2004, s. 436), se stává dominantní silou působící v nejrůznějších oblastech. Vedle vědeckého systému, jehož bylo vědění i jeho produkce doménou, jsou na určité vědění taktéž odkázány hospodářský, právní a zdravotní systém (Willke, 2000, s. 247).

Zpracovávání, rozšiřování a využívání vědění se váže na vytváření „infrastruktur druhého řádu“, tj. informačních a komunikačních technologií, které umožňují rychlejší, rozsáhlejší a efektivnější globální výměnu informací a vědění, čímž se odlišují od „infrastruktur prvního řádu“, kterými jsou myšleny silniční, železniční a telefonní sítě (tamtéž, s. 248). Vědění (know-how) je stále více obsaženo také výrobcích a službách a vytváří u nich přidanou hodnotu. Jak výroba, tak služby, u nichž dochází k navýšení o přidanou hodnotu, vyžadují a budou vyžadovat neustálé vzdělávání.

Rostoucí podíl práce založené na vědění mění strukturu trhu práce. Částečně již došlo k jeho rozdělení, a to do tří segmentů (tamtéž, s. 256): *horního* (20 %) s vysoce vzdělanými pracovníky, kteří plně využívají vědění, jsou globálně mobilní a nemají problém s nalezením pracovního místa; *středního* (60 %) s práce schopnými osobami, které vykazují vysokou kvalifikaci a stále se více profesionalizují; *spodního* (20 %) s jedinci, kteří nejsou schopni nebo nechtějí se kvalifikovat, a tudíž se stávají pro společnost vědění ztracenými a odkázanými na sociální pomoc.

Kvantitativně podobné rozčlenění pracovního trhu přináší R. Reich (in Greger, Černý, 2007, s. 26-27) se třemi skupinami povolání – symbolickými analytiky, osobními službami a běžnými výrobními službami. Za pozornost stojí skupina symbolických analytiků, kteří představují v nejvyspělejších ekonomikách zhruba 20 % z celkové pracovní síly a kteří bezprecedentně bohatnou. Jejich práce je založena na manipulaci se symboly, pomocí nichž realitu rozloží a prvky následně přeskupí v realitu jinou, specializují se na problémy a jejich řešení, na nové nápady a inovace. K jejich klíčovým kompetencím patří schopnost abstrakce, systémové myšlení, schopnost experimentovat a učit se na základě zkušenosti, kreativita a týmová práce.

O významném nárůstu ekonomické hodnoty vědění tedy nelze pochybovat. Avšak „klíčové pro pochopení toho, co je to vědomostní společnost je to, že produkce lidských schopností se stává nejen nejvýznamnějším faktorem ekonomického rozvoje, ale že samotný sektor produkce a uchování lidských schopností se stává organickou a dominantní součástí ekonomiky.... Mnozí z těch, co hovoří o společnosti vzdělání, se domnívají, že stačí všestranně podporovat rozvoj vzdělanosti. Ne nestačí ... Je nutné hledat cesty, jejichž výsledkem bude konstituování vzdělanostního sektoru jako dominantního ekonomického sektoru“ (Valenčík in Veselý, Kalous, Marková, 2004, s. 50).

Nejde však jen o ekonomickou stránku. Podle J. Hakapää (in Veselý, 2004, s. 444) existuje ještě druhá oblast/větev konceptu společnosti vědění, která se týká sféry sociálních vztahů, přičemž se zaměřuje především na roli vzdělání. Odtud se pak odvozují označení „ekonomika založená na vědění“ či „učící se společnost“. A. Veselý (tamtéž) předkládá takových větví pět, vedle aplikace vědění a učení stojí ještě rozšiřování vědění, produkce vědění a management vědění. Těchto pět větví představuje pět základních vědomostních procesů, které lze propojit za vzniku vědomostních procesů vyššího řádu, z nichž za nejdůležitější je považován inovační proces, a dále pro ně platí, že mají silný multiplikační efekt (tamtéž).

K. P. Liessmann (2008, s. 22-25) se staví ke konceptu teorie společnosti vědění nevstřícně. „Společnost vědění není nijak chytrá společnost,“ říká a ptá se: „Pokud však nejde společnosti vědění ani o moudrost, ani o poznání, ani o porozumění jakožto ústřední indikátory toho, co drží společnost pohromadě, oč jí tedy jde – kromě simulace permanentní ochoty se učit?“ Podle něj není vědění jednoznačně účelově orientováno, vědět toho lze mnoho, a „zda je takové vědění neužitečné, se nikdy nerozhoduje v okamžiku jeho vzniku nebo osvojení“. A dále prohlašuje: „V rychle se proměňujícím světě, v němž se kvalifikace, kompetence a obsahy vědění údajně stále mění, se „nevzdělanost“, tedy rezignace na závazné duchovní tradice a klasické vzdělání, stala ctností, která jednotlivci umožňuje rychle, flexibilně a bez zatížení „vzdělanostním balastem“ reagovat na neustále se měnící požadavky trhu. (...) To, co se realizuje ve vědění společnosti vědění, je sebevědomá nevzdělanost.“

1.6 Současná rodina

Podoba rodiny, v níž vyrůstají soudobé děti, nabyla v posledních desetiletích ve srovnání s dnes již tradičním dvougeneračním modelem rodiny značných změn. Současná rodina představuje širokou škálu alternativ soužití partnerů a dalších členů rodiny a následně též charakteru reprodukčního procesu (Šulová, 2011, s. 109). Znamená to, že stále více dětí zažívá odlišný obraz rodiny, než je tradiční, tvořený „mámou, tátou a dítětem/děťmi“. J. Šulová (tamtéž, s. 106) vyjmenovává některé významné znaky dnešní české rodiny jako například změněné očekávání trvalosti vztahu, nízká stabilita rodiny, odklad uzavření prvního manželství do vyššího věku či odsouvání rodičovství na pozdější období.

V současném období dostatku je sice význam rodiny do jisté míry redukován, neboť společnost je schopna pečovat o jednotlivce přímo (tamtéž, s. 110), přesto rodině zůstávají její nezastupitelné funkce¹⁴ – emocionální¹⁵ a výchovná. Výchovnou funkci, spojovanou se socializací dítěte/děti, je možné vztáhnout i na ostatní členy rodiny, neboť rodina představuje „přednostní místo osobního rozvoje“, kde může jedinec překročit sama sebe, zažít souznění duší, docházet k sebepoznání a sebenaplnění (Jacyno, 2012, s. 120).

Od druhé poloviny 20. století dochází k uvolňování „protirozpádových“ bariér, např. zvyšování společenské tolerance vůči rozvodům, módnost, snížení vlivu církve (Šulová, 2011, s. 111), což se projevuje na stabilitě rodiny. Za významný faktor ovlivňující stabilitu rodiny lze zajisté považovat intenzivní proces individualizace v rodině vyvolaný trhem. „Spotřební zboží a služby nabízené trhem a také reklama definují členy rodiny jako odlišné a na sobě nezávislé konzumenty“ (Jacyno, 2012, s. 120). Jak konstatuje K. Kumar (tamtéž), mikrovlnná trouba se stala symbolem demokraticky organizované rodiny, v níž každý jí, kdy chce a co chce.

¹⁴ J. Pattersonová (in Sobotková, 2007, s. 71) vypočítává čtyři funkce rodiny, které lze stručně označit: emocionální, ekonomická, výchovná a ochranná.

¹⁵ Pod emocionální funkcí rodiny se rozumí uspokojování potřeby zázemí, bezvýhradného přijímání, podpory a pomoci, potřeby klidu a uvolnění, potřeby sdílení zážitků, společné historie a rituálů, potřeba důvěrnosti, společných perspektiv, potřeba vztažnosti sebe k něčemu trvalému, nerekipročnímu (Šulová, 2011, s. 111).

Individualizace silně zasáhla i základní dvě osoby, na jejichž partnerství se zakládá vznik většiny rodin. Vlastností dnešního vztahu těchto osob je to, že může být kdykoli ukončen kterýmkoli z partnerů na podkladě jeho vlastního rozhodnutí (Giddens, 2012, s. 146). Partnerství, ať již existující ve formě manželství, nebo volného vztahu, je z psychologického pohledu „osobnostně podmíněné“ (Šulová, 2011, s. 111). Nelze také opomenout výrazné změny v genderových vztazích vedoucí až k antagonismu mezi pohlavími, který se zdá být jen obtížně odstranitelný. Podle H. Goldberga (in Giddens, 2012, s. 160), ženám na mužích vadí právě ty charakteristiky, které je k nim původně přitáhly, neboť formy péče, které umějí nejlépe nabídnout muži, byly znehodnoceny.

Emancipace žen, byť zcela pochopitelná, vnesla do života rodiny potenciální riziko. Ch. Lasch (in Jacyno, 2012, s. 121) poukazuje v souvislosti se stupněm emancipace na to, že žena osvobozená od nadvlády muže upadá do jiné závislosti, a to na expertech, od nichž čerpá rady, jak vést domácnost, jak vychovávat děti atd. Život rodiny se zproblematizoval, stal se předmětem zkoumání a navíc, jak připomíná Michel Foucault (tamtéž), stal se také zdrojem odhalovaných patologických jevů. Ty se pak promítají do osobnostních profilů dnešního člověka.

Zatím byla pozornost zaměřena na vývojové změny jádrové rodiny, ale ani rozšířená rodina nezůstala beze změny. Nejzávažnější z nich se dotýkají starší generace a vztahů k ní, ale také fenoménu stárí. V průběhu celého 20. století docházelo ke snižování¹⁶ vícegeneračního soužití (Kučera, 1990, s. 456). Výsledkem tohoto dlouhodobého procesu bylo, že stále více přibývalo dětí, v jejichž každodenním rodinném životě se příslušníci starší generace nevyskytovali, což mělo za následek oslabení důvěrného poznání stárí. Jak upozorňuje H. Haškovcová (1990, s. 32), neobeznámenost se stárím, fakt, že o něm velmi málo víme, nás vede k tomu, že se necháváme ovlivňovat předsudky. Následkem toho¹⁷ dochází k zaujímání chybného postoje ke starým lidem anebo dokonce k jejich diskriminaci¹⁸.

¹⁶ Jiřina Šiklová (2013, s. 17) přisuzuje oddělení generací dnešnímu nároku na penzi, sociálnímu zabezpečením a podpoře mladých rodin. K „rozklížení“ mezilidských vztahů i rodin přispělo tedy to, co je považováno za sociální pokrok.

¹⁷ Příčiny je třeba hledat i jinde (viz předchozí kapitoly), s čímž souvisí postřeh G. Lipovetského (1999, s. 184), že „liberální a psychologická výchova a hodnoty individuální svobody za našich dnů společně spějí k omezení a dokonce zničení smyslu pro povinnost dětí k rodičům.“

¹⁸ Pro spojení předsudků o starých lidech s jejich diskriminací, otevřeným opovržením, averzí vůči nim anebo také vyhýbáním se kontaktu s nimi zavedl R. Butler (in Kryková, 2011, s. 16) termín *ageismus*.

„Jenže nejsou to jen staří lidé, kdo pod vlivem výše uvedených okolností strádají. Rovněž mladí lidé jsou ochuzení, a to velmi. Ze zorného pole se jim vytrácí pravdivý obraz starého člověka, který v sobě nese odkaz na celistvost lidského života a jasně, bez jakýchkoliv příkras, ukazuje, kam život člověka směřuje a kam až může dospět. Tím, že společnost (rodinu nevyjímaje) neumožňuje dětem a mladistvým dostatečný kontakt se starými lidmi, dochází k oklamávání mladých lidí, neboť je jim tak zastírána skutečnost. Absenci starých lidí při výchově dětí a mládeže by bylo možné považovat dokonce za deprivaci, tj. podnětové ochuzení, brzdící a deformující vývoj osobnosti v duchovní sféře smyslu a hodnot“ (Mleziva, 2012, s. 11).

1.7 Dětství a výchova v současnosti

Změny ve společnosti, o nichž byla řeč v předchozích kapitolách, se samozřejmě nevyhýbají dětem a zcela ovlivňují jejich dětství. A jaké že je dnešní dětství? Medializované, konzumní, jedináčkovské, proplánované, „ostrovní“ (tj. bez přirozených prostředí k shromáždění dětí), scholarizované, karikované či emocionálně přetížené. Jedná se o výčet charakteristik dnešního dětství, které vyvolávají znepokojení, neboť představují deformaci dětského prožívání i ohrožení osobnostního rozvoje dítěte a vyžadují pedagogickou korekci (Helus, 2001b, s. 92).

J. Qvortrup (in Nosál, 2002, s. 55) poukazuje na diagnózu moderní společenské ambivalence, „strukturální indiference“, vůči dětství, kterou prezentuje prostřednictvím devíti paradoxů: "(1) Dospělí chtějí a milují děti, ale stále méně a méně jich produkují, zatímco společnost jim poskytuje méně času a prostoru. (2) Dospělí věří, že pro děti a rodiče je dobré být spolu, ale stále více a více žijí své každodenní životy odděleně od sebe. (3) Dospělí oceňují spontaneitu dětí, ale dětské životy jsou stále více a více organizovány. (4) Dospělí prohlašují, že dětem musí být dána priorita, ale ekonomická a politická rozhodnutí jsou činěna bez myšlenky na děti. (5) Většina dospělých věří, že pro děti je nejlepší, když hlavní odpovědnost za ně převezmou rodiče, ale, strukturálně, podmínky rodičů pro přebírání této role jsou systematicky narušovány. (6) Dospělí souhlasí, že dětem musí být dán nejlepší start do života, ale děti patří ke společensky nejméně vlivné skupině. (7) Dospělí souhlasí, že děti musí být vychovány pro svobodu

a demokracii, ale společenská ustanovení jsou často dána z hlediska kontroly, disciplíny a řízení. (8) Školy jsou dospělými obecně považovány za důležité pro společnost, dětský podíl na produkci vědění není uznán jako cenný. (9) V materiálním smyslu je dětství důležité spíše pro společnost než pro rodiče, nicméně společnost nechává převážnou část nákladů rodičům a dětem."

Tradiční sociologie nahlíží na dětství jako na přípravné stádium života, během něhož má být dítě postupně vybaveno kompetencí participovat na každodenních aktivitách se svými kulturními partnery, eventuálně se samotnými dospělými (tamtéž, s. 54). A právě participace na každodenních aktivitách se ze života dětí stále více vytrácí, například z důvodu rostoucí technizace domácností, výraznějšího podílu využívaných služeb anebo výchovného postoje rodičů k zapojování dětí. Jak říká E. H. Erikson (2002, s. 215), dítě „nedostává příležitost být malým partnerem ve velkém světě“¹⁹. Podle H. Jenkinse (in Nosál, 2002, s. 53) dominuje ve vyspělých společnostech mýtus dětské nevinnosti, která musí být chráněna od světa dospělých, což však dítě „vyprazdňuje“, takže po ničem netouží a o nic neusiluje – vyjma vlastní nevinnosti.

Dítě samozřejmě touhy a přání má, avšak v jiném ohledu. Stalo se objektem a bezbrannou obětí agresivní reklamy masového trhu, a tudíž masovým konzumentem, který je závislý na vnějších zdrojích zábavy a spotřebních statcích dětského konzumu, podle jejichž ceny a značky je určován také sociální status dítěte (Nosál, 2002, s. 70). Dítě navíc nyní vystupuje jako subjekt, který vyžaduje plnou participaci v mnoha sociálních vztazích a prostor pro samostatné rozhodování (Nosál, 2004, s. 191). Na základě svého výzkumu dochází I. Nosál (2002, s. 73) k závěru, že do dětství se dostávají nové „dospělé“ hodnoty individuálního zisku a utilitárního užitku, konkurence i brutality, že se z dětí stali „malí dospělí“. Nutno zdůraznit, že bez povinností a podílu na každodenních úkolech.

Masový konzum dětství individualizuje, činí z dítěte konzumenta – osamělého a manipulovaného, taktéž ho zbavuje potřeby účastnit se kreativní hry společně s jinými dětmi, při níž jsou děti aktivní, vystačí si bez dospělých, bez techniky a médií, samy si přirozeně kreativně zorganizují svůj dětský svět i čas, neboť jim stačí jen jejich

¹⁹ E. H. Erikson (tamtéž) rovněž uvádí, že studium současných neuróz podtrhuje význam tohoto „zaostávání“ mezi výchovou dítěte a společenskou realitou.

prostor a svoboda²⁰, přičemž jsou si rovny ve své kreativitě i ve schopnosti žít ve světě fantazie a vnitřního prožitku (Nosál, 2002, s. 70). Význam spontánního dětského hraní je často přehlížen, či dokonce není ani znám. Jak objasňuje E. H. Erikson (2002, s. 202), dětská hra není ekvivalentem hry dospělých, nejedná se o formu odpočinku-rekreace, nýbrž je třeba ji chápat jako *infantilní formu* lidské schopnosti „zvládat zkušenosti vytvářením modelových situací a ovládat realitu experimentálně a plánovitě“.

S ohledem na výše zmíněnou společenskou ambivalenci vůči dětství není tedy zarážející, že dochází k jistým – nikoli nevýznamným – deformacím dětství, přestože znakem moderní společnosti, jak uvádí I. Nosál (2002, s. 54), je posedlost dětstvím, jež spočívá v posedlosti kontrolou nad „správnou“ výchovou, „normálním“ vývojem a „úspěšnou“ socializací. Rodičovství přestalo být běžným, víceméně samozřejmým cílem partnerského vztahu, ale stalo se „pouze jednou z mnoha možností realizace jedince, jednou z variant životního stylu, které nabízí postmoderní společnost (Rabušic in Šulová, 2011, s. 107), z čehož lze vyvodit zvýšenou zaměřenost a tomu odpovídající dohled na dítě. Dětství se tak dostalo pod permanentní dohled, organizaci a kontrolu.

Neadekvátní, přehnané zaměření na budování „šťastného“ dětství svého dítěte, tj. dětství bezstarostného a pohodlného, může vést k fascinaci dospívajícího vlastním dětstvím. Jak uvádí Z. Helus (2001b, s. 95), krok za dětství se může vyjevovat jako „ztráta něčeho důvěrného a cenného, bezpečí skýtajícího, jako krok do pochybného či hrozivého neznáma“. Motivace jít dál, směřovat k vyššímu vývojovému stádiu – k dospělosti patří k podstatným znakům dětství, přičemž významnou roli hraje „láskyplná a obdivná identifikace s blízkými lidmi“ (tamtéž, s. 96). Lze však předpokládat, že v době vládnoucího kultu mládí, dochází k absencím obdivu vůči dospělým a tím též k absenci motivace ke vstupu do plnohodnotné dospělosti.

Výzkum rodičovských stylů výchovy na základě reflexe dospívajících vedený I. Gillernovou (2011, s. 129) ukázal, že převládá slabé výchovné řízení (u obou rodičů), které je signifikantně častěji spojeno s kladným emočním vztahem otce i matky. Znamená to, že slabé výchovné řízení, kladoucí na dítě jen nízké nároky a nekontrolující jejich plnění, sice umožňuje v kombinaci s kladným emočním vztahem

²⁰ „Svoboda hry, která byla podmínkou všeho tvořivého vznikání již i ve fylogenezi, je zřejmě stejně nepostradatelná pro kreativitu zkoumajícího člověka“ (Lorenz, 1997, s. 54).

dítěti vlastní aktivitu, „avšak stále platí, že může dítě ponechávat bez stimulů k tomu, aby si vytyčovalo cíle, aby usilovalo o překonání překážek“. Z pragmatického hlediska znamená slabé řízení snazší, časově nenáročnější cestu výchovy v rodině (tamtéž, s. 131).

2 SOUČASNÝ STAV PROFESNÍ PŘÍPRAVY UČITELŮ

2.1 Škola v současné společnosti a její nové potřeby

Vývoj společnosti doléhá samozřejmě na školu a nutí ji vypořádávat se pohotově se změnami, které nastávají, což je patrné již v běžném chodu, kde se učitelé musejí každodenně vyrovnávat například „s převažující liberální výchovou dětí v rodině, se stoupající agresivitou určitých skupin žáků i rodičů, s pronikáním patologických jevů do školního prostředí či s důsledky působení médií, která svou atraktivitou vytvářejí škole konkurenci“ (Walterová, 2010, s. 71). A jak uvádí S. Štech (2001, s. 32), téměř coby kategorický imperativ funguje „nová historická verze vztahu k dítěti“, stavějící na zásadách vztahové nedirektivní pedagogiky, kterou je nesnadné uskutečnit.

Změny ve společnosti se promítají taktéž do obsahu školního vzdělávání, který je počínaje rokem 2005 nově vymezován v rámcových vzdělávacích programech. Učivo je jinak strukturováno, kladen je důraz na integraci poznání a mezioborové souvislosti, na syntézu učiva s využitím průřezových témat (Čabalová, Kocourková, 2008, s. 142), která jsou v kurikulu novinkou stejně jako klíčové kompetence²¹, k jejichž utváření a rozvíjení má směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti probíhající ve škole. Znalosti, jejichž nabývání bylo dříve stěžejním cílem školního vzdělávání, mají plnit „pouze zprostředkující roli v procesu utváření a rozvíjení širě aplikovaných dovedností, postojů a (klíčových) kompetencí“ (Janík, Maňák, Knecht, 2009, s. 65). Požadavky na znalosti jsou v rámcových vzdělávacích programech definovány na různé úrovni obecnosti, čímž vzniká jejich nejednoznačnost, kterou pak učitelé mohou různě interpretovat, a potažmo nastává nejednotnost ve vzdělávání.

Dalším znakem současné školy, a to ve většině evropských zemí, je rostoucí autonomie, od níž se očekává, že díky volnosti, která se k ní pojí, povede učitele k rozvoji jejich kreativity a schopnosti inovovat a umožní jim větší zapojení a motivovanost a také je povzbudí k diferenciovanějšímu přístupu k žákům (Eurydice, 2009, s. 9). Taktéž se od škol očekává, že „budou přicházet s vlastními návrhy na řešení obecnějších sociálních otázek, jako je začleňování dětí se speciálními

²¹ „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (MŠMT, 2013, s. 10).

vzdělávacími potřebami²², sociální heterogenita, rovnost příležitostí pro znevýhodněné žáky a integrace dětí přistěhovalců (tamtéž, s. 13). Autonomie navíc vede k tomu, že se mezi školami vytváří konkurenční prostředí.

Tržní duch škol je dále také podporován trendem vycházejícím z filozofie total quality managementu, kde je spokojenost zákazníka či klienta považována za hlavní cíl organizace (Nenadál in Kočvarová, 2013, s. 67). Přese všechna pozitiva, jež uplatňování těchto pravidel tržní ekonomiky ve školách přináší, je třeba domýšlet i případné negativní dopady tohoto přístupu k hodnocení kvality školy. Jak upozorňuje D. Green (tamtéž, 2013, s. 68), považujeme-li za klienta školy žáka či studenta, nemáme jistotu, že je schopen uvědomovat si své výchovně vzdělávací potřeby, zejména dlouhodobé potřeby. Obdobné pochybnosti však mohou existovat rovněž vůči řadě rodičů.

Se spokojeností, či spíše s důvěrou rodičů vůči škole souvisí další trend, kterým je domácí vzdělávání. Nedůvěřují-li²³ rodiče škole a vzdělávají-li své děti raději doma, je třeba vnímat za touto situací významný signál, že profesionalita učitelů je nejen zpochybněna, ale že ji lze přímo považovat za nedostatečnou. Přitom však je nutno upozornit na výsledek šetření, který ukazuje, že 60 % populace je se stavem školství spokojeno a že školství není veřejností, a to dlouhodobě, vnímáno jako „oblast potýkající se s vážnými problémy“ (Walterová a kol., 2010, s. 37). Skutečnost, že veřejnost je se školstvím spokojena, nijak nepotvrzuje, že by školství bylo v pořádku a bez problémů.

Mnohé děti přicházející dnes do škol nezvládají v důsledku nedostatečné vybavenosti kompetencemi z rodin rozmanité školní požadavky, takže nakonec ztroskotávají, vyvíjejí se u nich nejrůznější formy psychických, emocionálních a tělesných poruch, stávají se z nich školní lajdáci anebo dosahují výsledků hluboko pod jejich intelektuálními možnostmi (Prekop, Hütther, 2008, s. 13). Učitelé na změny, jež život společnosti přinesl v posledních desetiletích, nebyli připraveni, o čemž svědčí

²² Bílá kniha (MŠMT, 2001, s. 58) k tomu uvádí: „Integrační tendence ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami naráží na nedostatečnou připravenost běžných škol na práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, a to po stránce profesní, personální i technické.“

²³ L. Dombrovská (2008, s. 65) zjistila, že nedůvěra rodičů vůči škole nesouvisí pouze se stylem a metodami pedagogické práce učitelů, ale v některých případech také s obavami, že škola nezajistí patřičnou ochranu dítěte před negativními vlivy společnosti.

i nepochopení²⁴ smyslu kurikulární reformy, jejíž potřeba byla ve vědeckých kruzích jasná záhy po roce 1989.

Kurikulární reforma představuje významný obrat ve vnímání hlavního poslání školy. Přestalo platit „škola učí a rodina vychovává“. Dochází k „přechodu od vnímání školy (zvláště základní) jako instituce vzdělávací (v užším slova smyslu), k nahlížení na školu jako na instituci převážně sociální, jejíž hlavní funkce spadá do sociální oblasti“ (Vašutová, Novotná, Starý, 2008, s. 31). Důvodem není jen to, že děti tráví ve školách velkou část dne, mnohdy i svůj volný čas, ale i obecná potřeba rozvinutí kompetencí interpersonálních a sociálních²⁵.

2.2 Prestiž učitele

Změny ve společnosti a nová vzdělávací paradigmatata rozšiřují a posilují funkce učitele. V expertních šetřeních byly identifikovány významné proměny učitelské profese, k nimž patří například: posun v chápání podstaty profese učitele (od poslání k odbornosti), zvýšení profesní autonomie se současným nárůstem míry zodpovědnosti, rozrůznění profesních činností a pedagogických rolí učitele, stoupající náročnost profesního výkonu (Vašutová, 2006, s. 82). Tím význam učitelství narůstá. Současně se mění očekávání rodičů a veřejnosti. Jak uvádí L. Demailly (in Štech, 1994, s. 21), to, co se z hlediska úspěšnosti učitele dosud považovalo za jakousi exkluzivní nadstavbu, je dnes považováno za nezbytnost a vlastnosti připisované dříve jedinci (talent, kouzlo osobnosti) se stávají požadavky profese.

Nároky na profesi učitele i její význam se zvyšují, avšak společenská prestiž učitelů tomu neodpovídá. Souvisí to pravděpodobně se zjištěnými slabými stránkami učitelské profese, zmiňovanými J. Vašutovou (2006, s. 82), které spočívají v nízkém profesním sebevědomí učitelů, konzervatismu a setrvačnosti v sebepojetí učitelů a v pedagogické

²⁴ Výsledky výzkumů naznačují, že učitelé je kurikulární reforma chápána především jako příležitost pro změny v oblasti metod a forem výuky, a tedy nikoli coby změna cílové obsahového programu školního vzdělávání (Janík a kol., 2010, s. 24).

²⁵ Například Daniel Bell (in Greger, Černý, 2007, s. 28) zdůrazňuje, že k většině objevů a inovací už nedochází soliterně, nýbrž naopak v rámci spolupráce velkých týmů lidí.

práci, v uzavírání se do teritoria školy a třídy a nezájmu o dění „nad“ školou. D. Schwanitz (2013, s. 30) si všímá jiného aspektu, který je trvalejšího charakteru, když říká: „Učitelé to mají těžké. Především na ně ostatní sociální skupiny podprahově nahlízejí s despektem. To je důsledkem toho, že nikdy neopustili vzdělávací systém, aby osvědčili své schopnosti v životě mimo něj. Po školní docházce nastupují na univerzitu a odtamtud se vracejí do školy, ... Něco takového lze interpretovat jako strach ze života a nemohoucnost. Kromě toho si každý člověk ze školy obzvláště dobře pamatuje ty učitele, kteří tam vystupovali jako ubohé figurky. Tím se opovržení prohlubuje.“

Z výsledků loňské studie (Dolton, Marcenaro-Gutierrez a kol., 2013, s. 31), která zkoumala prestiž profese učitele v 21 zemích světa, vyplynulo, že respekt k učitelské profesi v České republice patří k nejnižším v Evropě (v rámci zemí tvořících zkoumaný vzorek), přitom však respondenti přiřadili systému vzdělávání v České republice poměrně vysoké ohodnocení. Studie rovněž ukázala (tamtéž, s. 14), že neexistuje žádná zjevná korelace mezi indexem statusu učitelů²⁶ zemí a jejich vzdělávacími výsledky. Centrum pro výzkum veřejného mínění Akademie věd ČR zkoumalo, taktéž v roce 2013, prestiž vybraných 26 povolání a výsledek ukázal, že učitel základní školy byl zařazen na páté místo²⁷ (Strnadová, 2013). Pozitivní výsledek průzkumu veřejného mínění oproti výsledkům mezinárodní studie lze vysvětlit jednak odlišným výběrem porovnávaných profesí, jednak větším množstvím proměnných zpracovaných ve studii, dále také zaměřeností na učitelskou profesi. Výsledku studie odpovídá i mínění samotných učitelů, jež o prestiži své profese zastávají; je podle nich nízká (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 178).

Mediální reflexí učitelské profese se zabýval I. Syřiště (2002, s. 239-241) a zjistil, že učitel není médií chápán jako expertní znalec problematiky výchovy a vzdělávání, takže ani učitelská profese není chápána jako náročná vzhledem k průpravě a znalostem. Zato je v populárních periodikách spatřována náročnost učitelské profese ve zvládání zátěžových situací a v nervovém vypětí, neboť zvládání dětí je v současné době obtížnější a učitelé mají k dispozici méně nástrojů k posílení své autority. V celkovém obrazu vypadá učitel jako „trochu pedantský, trochu frustrovaný a unavený člověk, který nemá příliš mnoho rozhodovacího prostoru pro vlastní volbu“.

²⁶ Souhrnný index statusu učitelů (global teacher status index) se pohyboval na škále 1 – 100. Nejvyšší hodnota 100 náleží Číně, u České republiky činí index 12,1 a dále například v případě Německa 21,6, USA 38,4.

²⁷ Prvních šest povolání podle prestiže: lékař, vědec, zdravotní sestra, vysokoškolský učitel, učitel základní školy, soudce; posledních šest povolání (řazeno od konce): poslanec, uklízečka, ministr, kněz, sekretářka, novinář.

2.3 Učitelská způsobilost

Od roku 1945, kdy bylo na území České republiky poprvé právním předpisem²⁸ stanoveno získání učitelské způsobilosti (kvalifikace) pro všechny stupně a druhy škol – včetně mateřských – výhradně vysokoškolským studiem, došlo k řadě legislativních změn, které od podmínky stanovené v roce 1945 různou měrou dokonce upustily²⁹. V případě učitelů/učitelek mateřských škol není v současné době k získání učitelské způsobilosti vysokoškolské studium dosud vyžadováno.

Učitelskou způsobilost coby součást předpokladů pro výkon činnosti pedagogických pracovníků nyní upravuje zákon o pedagogických pracovnících³⁰ a na rozdíl od předchozího předpisu³¹ ji nazývá odbornou kvalifikací pro přímou pedagogickou činnost, přičemž nerozlišuje explicitně odbornou a pedagogickou kvalifikaci. Nicméně při výčtu možností, jak lze pro konkrétní kategorii pedagogického pracovníka odbornou kvalifikaci získat, vyplývá ze znění příslušných paragrafů, že pedagogickou složku odborné kvalifikace je možno získat samostatně, a to vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů, anebo v určitých případech³² studiem pedagogiky podle § 22 odst. 1³³.

²⁸ Dekretem presidenta republiky č. 132/1945 Sb., o vzdělání učitelstva a následně vládním nařízením č. 170/1946 Sb., kterým se vydává statut pedagogických fakult a určuje studijní doba učitelů

²⁹ Zákon č. 31/1953 Sb., o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon) stanovil pro budoucí učitelky mateřských škol tříleté středoškolské vzdělání, pro učitele 1. až 5. ročníku základního vzdělávání čtyřleté středoškolské vzdělání. Na vysokoškolskou úroveň bylo studium učitelství pro 1. - 5. ročník zařazeno vládním nařízením 57/1959 Sb., o pedagogických institutech.

³⁰ Zákon č. 563/2004, o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů (ve znění pozdějších předpisů)

³¹ Vyhláška Ministerstva školství České socialistické republiky č. 59/1985 Sb., o odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků a o určení školských zařízení, ve kterých mají pedagogičtí pracovníci postavení učitele

³² pro učitele odborných předmětů střední školy, pro učitele praktického vyučování střední školy, pro učitele uměleckých odborných předmětů v základní umělecké škole, střední odborné škole a konzervatoři a pro učitele jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky

³³ Studiem pedagogiky podle § 22 odst. 1 pro učitele se rozumí vzdělání získané studiem ve vzdělávacím programu akreditovaném pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a uskutečňovaném vysokou školou nebo zařízením dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v rozsahu nejméně 120 hodin s obsahovým zaměřením na pedagogiku, psychologii a didaktiku, jak je stanoveno ve Standardech pro udělování akreditací DVPP.

Zákon o pedagogických pracovnících tedy připouští, že pedagogická způsobilost (pedagogická složka odborné kvalifikace) může u některých učitelů spočívat v absolvování studia základů pedagogiky, psychologie a didaktiky v rozsahu 120 hodin, jež nemusí být realizováno ani na vysoké škole. Zákon o pedagogických pracovnících lze z tohoto pohledu považovat za kontroverzní, neboť pedagogickou způsobilost do jisté míry degraduje, a to jak na obecné rovině, tak praktické, což může být patrné na příkladu učitele cizího jazyka, který coby absolvent neučitelského filologického oboru absolvoval studium pedagogiky podle § 22 odst. 1. Tímto získal mimo jiné odbornou kvalifikaci k výuce cizího jazyka na prvním 1. stupni základní školy; oproti němu učitel, který absolvoval například studium učitelství hudební výchovy pro 2. stupeň základní školy, analogicky odbornou kvalifikaci k výuce hudební výchovy na 1. stupni nezískává.

Ještě výraznější kontroverze je patrná ve výjimce, kterou zákon o pedagogických pracovnících připouští u učitelů uměleckých odborných předmětů v základní umělecké škole, střední škole a konzervatoři. Podle § 10 odst. 2 může ředitel základní umělecké školy, střední školy a konzervatoře v odůvodněných případech rozhodnout (písemnou formou), že upouští od předpokladu splnění odborné kvalifikace u učitele uměleckého předmětu, který vykonává umělecko-pedagogickou činnost, pokud je nebo byl výkonným umělcem s odvoláním na autorský zákon³⁴, čímž se pro pracovněprávní účely považuje předpoklad odborné kvalifikace tohoto učitele na dané škole za splněný. Ovšem je nutno zdůraznit, že autorský zákon kvalifikaci umělce vůbec neřeší³⁵.

Nejrozporuplnější pasáží zákona o pedagogických pracovnících z hlediska významu plnohodnotné učitelské způsobilosti se jeví znění § 22 odst. 5.³⁶, podle něhož se pro pracovněprávní účely považuje za splněný předpoklad odborné kvalifikace, pokud pedagogický pracovník splňuje odbornou kvalifikaci alespoň v části svého „úvazku“. Zákon tak sice na jedné straně zlegalizoval pravidlo, které je výhodné pro školskou

³⁴ Zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů

³⁵ Autorský zákon pouze v § 67 specifikuje výkonného umělce a jeho umělecký výkon: Výkonný umělec je fyzická osoba, která umělecký výkon vytvořila. Umělecký výkon je výkon herce, zpěváka, hudebníka, tanečníka, dirigenta, sbormistra, režiséra nebo jiné osoby, která hraje, zpívá, recituje, předvádí nebo jinak provádí umělecké dílo a výtvoř tradiční lidové kultury. Za umělecký výkon se považuje též výkon artisty, aniž jím provádí umělecké dílo.

³⁶ „Pedagogický pracovník, který vedle přímé pedagogické činnosti, pro kterou má odbornou kvalifikaci, vykonává také další přímou pedagogickou činnost v rámci druhu práce sjednaného v pracovní smlouvě, pro kterou nemá odbornou kvalifikaci, splňuje pro pracovněprávní účely předpoklad podle § 3 odst. 1 písm. b).“

praxi, na druhé straně devalvoval samo pojetí odborné kvalifikace, tradičně označované aprobovanost, neboť například učitel aprobovaný pro český jazyk a literaturu může být z důvodu potřeb školy brán coby „kvalifikovaný“ k výuce fyziky. Kvalifikačním činitelem se tak stává pedagogická složka odborné kvalifikace, která však může v některých případech spočívat ve studiu pedagogiky o rozsahu 120 vyučovacích hodin. Každopádně je zde nutné vnímat důležitý signál pro změnu v koncepci učitelské přípravy.

2.4 Stav profesní přípravy učitelů

Vysokoškolské vzdělávání budoucích učitelů³⁷ je v České republice realizováno na devíti pedagogických fakultách a na řadě fakult³⁸ jiného zaměření. Doménou pedagogických fakult je učitelská příprava pro primární vzdělávání, o zajištění učitelské přípravy pro sekundární vzdělávání se pedagogické fakulty dělí s jinými fakultami. Ve srovnání například s obory lékařství, farmacie či právo, jejichž studium probíhá výhradně na fakultách lékařských, farmaceutických a právnických, tedy fakultách oborově i profesně specializovaných, je studium učitelství roztrženo, částečně coby přetrvávající tradice někdejšího vzdělávání budoucích gymnasiálních profesorů.

Podat ucelený obraz stavu vysokoškolské učitelské přípravy je nad rámec možností této práce, navíc vzhledem k neexistenci dostatku šetření, jejichž výsledků by se dalo využít, jej nejspíš ani nelze vytvořit. Učitelská příprava probíhá v rámci různých studijních programů, některé obory lze studovat jednooborově i dvouoborově³⁹.

³⁷ Práce se zaměřuje pouze na učitele primárního a sekundárního vzdělávání.

³⁸ Případně na samostatných ústavech univerzit nebo vysokých školách nečleněných na fakulty

³⁹ Např. Filozofická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem realizuje v rámci bakalářského studijního programu *Filologie* jednooborové studium studijního oboru *Německý jazyk a literatura pro školskou praxi*, navazující magisterské studium tohoto jednooborového studia probíhá v rámci studijního programu *Učitelství pro základní školy* ve studijním oboru *Učitelství cizích jazyků pro základní školy – německý jazyk*. Filozofická fakulta Univerzity Pardubice nabízí obdobné jednooborové studium anglického jazyka, a to nejprve v rámci bakalářského studijního programu *Specializace v pedagogice* coby studijní obor *Anglický jazyk – specializace v pedagogice*, navazující studium probíhá ve studijním programu *Učitelství pro základní školy*, studijní obor *Učitelství anglického jazyka*. (U obou příkladů z filozofických fakult by se spíše předpokládalo, obzvláště u jednooborového studia, získání způsobilosti k učení taktéž na středních školách.) Na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity lze vedle dvouoborového studia studovat oba jazyky též jednooborově, a to v rámci bakalářského studijního programu *Specializace v pedagogice* v oboru *Lektorství*

Sjednocující pro všechny studijní obory vedoucí k učitelské způsobilosti je závazný požadavek Akreditační komise, která přitom v případě strukturovaného studia – bakalářského a navazujícího magisterského – na ně nahlíží jako na jeden celek. Vychází z Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol vydané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2005⁴⁰, která stanovuje minimální standardy pro učitelskou přípravu (viz tabulka 1). Obsah učitelské přípravy je v ní rozčleněn do pěti složek, zbytek tvoří volný prostor ponechaný pro potřebu fakult. Předpokládá se, že zastoupení pedagogicko-psychologické složky by mělo mírně stoupat směrem k nižším stupňům škol nad toto minimum.

Tabulka 1 - Navrhované minimální standardy pro učitelskou přípravu

Označení složky	Podíl v % z celkové hodinové dotace	Podíl v kreditech
oborově předmětová (1. aprobačního předmětu) + předmětově didaktická	60 %	180 kreditů
oborově předmětová (2. aprobačního předmětu) + předmětově didaktická		
pedagogicko-psychologická	minimálně 15 - 20 % celkového času učitelské přípravy	45 - 60 kreditů
složka univerzitního základu	7 % celkového času učitelské přípravy	20 kreditů
pedagogické praxe	4 týdny, tj. asi 3 % (při 14 týdnech v semestru)	10 kreditů
volný prostor pro potřeby fakult	10 - 15 %	30 - 45 kreditů
Celkem	100 %	300 kreditů

(Zdroj: Mareš a kol., 2005)

Naplnění standardu ve studijních plánech je základní podmínkou k získání akreditace, která představuje pouze formální garanci oboru z hlediska Akreditační komise. Fakulty připravující učitele však čelí dlouhodobě ostré kritice z řad ředitelů škol i učitelů, kteří jsou přesvědčeni, že absolventi učitelských studijních oborů nejsou dostatečně připraveni pro praxi. Například z kulatého stolu Centra školského managementu

cizího jazyka – německý jazyk anebo Lektorství cizího jazyka – anglický jazyk, navazující studium pak probíhá ve studijním programu *Učitelství pro základní školy*, obory *Učitelství německého jazyka pro základní a jazykové školy* a *Učitelství anglického jazyka pro základní a jazykové školy*.

⁴⁰ MAREŠ, J., a kol. Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol. Praha : MŠMT, 2005.

Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy⁴¹ vyplynulo, že absolventi učitelského studia mají problémy s výběrem vhodných metod a forem práce, jsou méně připraveni na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, neznají školní administrativu (Honza in Lhotková, 2013, s. 17), že často učí tak, jak byli učení sami, neumí pracovat s motivací, nevědí, jak mají ukáznit třídu a chybí jim dovednost řešit nejrůznější interpersonální situace, které ve škole denně nastávají (Hřebecký in Lhotková, 2013, s. 16).

O studium učitelských oborů na vysokých školách je mezi mladými lidmi zájem, avšak touhou stát se učitelem je motivována asi jen pětina uchazečů a jako hlavní motiv ke studiu učitelství převládá zájem o konkrétní vědní obor, např. historie, biologie, anglický jazyk atp. (Kubišová, 2008, s. 46). To, že je vysoký zájem o studium na pedagogických fakultách klamný a že se často jedná o pojistku pro případ nepřijetí na preferovanou fakultu, dokumentoval již v roce 1995 R. Havlík (in Průcha, 2005, s. 204), takže se jedná o tendenci dlouhodobější. V roce 2012 zveřejnila společnost Scio (2013, s. 11) výsledky svého projektu, v němž bylo zjištěno, že zájemci o pedagogické obory mají oproti zájemcům o jiné obory v průměru nejnižší studijní předpoklady.

2.5 Pedagogické fakulty

Pedagogické fakulty⁴² byly zřízeny v roce 1946⁴³ při všech univerzitách v tehdejší Československu⁴⁴, přičemž Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy byla v roce 1948⁴⁵ rozšířena ještě o pobočky v Plzni a Českých Budějovicích. Na pedagogických

⁴¹ Kulatý stůl konaný 21. března 2013, který nesl název: Jakého učitele absolventa potřebují ředitelé škol?

⁴² V současné době působí v České republice devět pedagogických fakult: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze (PedF UK), Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci (PedF UP), Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně (PedF MU), Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (PedF JČU), Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni (FP ZČU), Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem (PedF UJEP), Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové (PedF UHK), Pedagogická fakulta Ostravské univerzity (PedF OU) a Fakulta přírodně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci (FPHP TUL).

⁴³ zákonem č. 100/1946 Sb., kterým se zřizují pedagogické fakulty

⁴⁴ Univerzitě Karlově v Praze, Univerzitě Palackého v Olomouci, Masarykově univerzitě v Brně a Univerzitě Komenského v Bratislavě

⁴⁵ Vládním nařízením č. 225/1948 Sb., o zřízení poboček pedagogické fakulty university Karlovy v Plzni a v Českých Budějovicích

fakultách⁴⁶ měli všichni kandidáti učitelství nabýt přinejmenším vzdělání teoretického i praktického ve vědách pedagogických a jejich pomocných oborech, čímž se měly pedagogické fakulty stát výsostnými vědeckými a vzdělávacími institucemi v oblasti pedagogických věd a jejich věd pomocných.

Politický vývoj po roce 1948 tuto vizi zhatil. Pedagogickým fakultám byl počínaje rokem 1953 několikrát změněn statut⁴⁷, dokud nedošlo k novému zřízení pedagogických fakult v roce 1964⁴⁸, jejichž úloha však spočívala pouze v přípravě učitelů pro základní vzdělávání. V roce 1977 bylo zavedeno studium učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro 5.–12. ročník, čímž se pedagogické fakulty dostaly na roveň s jinými fakultami připravujícími učitele středních škol. Novým zákonem o vysokých školách z roku 1980⁴⁹ získali absolventi pedagogických fakult možnost vykonání státní rigorózní zkoušky s následným udělením titulu „doktor pedagogiky“ (ve zkratce PaedDr.). Změny po roce 1989 už tolik pro prestiž pedagogických fakult přínosné nebyly. Samostatné pedagogické fakulty v bývalých krajských městech se staly základem pro nově vzniklé univerzity, což mělo za následek odštěpení mnoha kateder za účelem založení nových fakult. Tyto pedagogické fakulty, označované jako „zbytkové“ (Mareš, Stuchlíková, 2006, s. 385), se musely se značnými ztrátami odštěpených pracovišť vypořádat a v posledních letech usilují o to, aby nabyly postavení hlavních garantů pedagogicko-psychologické složky učitelské přípravy na univerzitách a rozvíjely oborové didaktiky, v čemž získaly podporu Akreditační komise (tamtéž, s. 394). Na pedagogické fakulty je tedy možno začít nahlížet jako na instituce, které by kromě realizace učitelské přípravy vlastních studentů měly garantovat gros učitelské přípravy dalších fakult univerzit, čímž by se mohly přibližovat k naplňování vize z roku 1946.

⁴⁶ Jak vyplývá z vládního nařízení č. 170/1946 Sb., kterým se vydává statut pedagogických fakult a určuje studijní doba učitelů.

⁴⁷ Nejprve vládním nařízením č. 66/1953 Sb., o vyšších pedagogických školách a vysokých školách pedagogických se pedagogické fakulty (kromě pedagogické fakulty Univerzity Palackého) změnilly ve vyšší pedagogické školy, z pedagogické fakulty Univerzity Palackého byla zřízena Vysoká škola pedagogická členěná na fakultu společenských věd a na fakultu přírodních věd a v Praze byla zřízena Vysoká škola pedagogická členěná na fakultu společenských věd a na fakultu přírodních věd. Po dílčích změnách došlo v roce 1959 vládním nařízením č. 57/1959 Sb., o pedagogických institutech ke zřízení pedagogických institutů celkem v 14 městech českých zemí.

⁴⁸ zákonným opatřením č. 166/1964 Sb., o pedagogických fakultách

⁴⁹ zákonem č. 39/1980 Sb., o vysokých školách

2.6 Analýza studijních plánů

Pedagogické fakulty, jak bylo uvedeno, se stávají centry, které by měly garantovat učitelskou přípravu uskutečňovanou v rámci univerzit. Z tohoto důvodu je možno při posuzování stavu učitelské přípravy zaměřit pozornost pouze na studijní plány pedagogických fakult a z analýzy společných základů pro obory se zaměřením na vzdělávání vyvodit obecnější závěry. K analýze byly vybrány společné základy studijních plánů strukturovaného studia všech pedagogických fakult (aktuální verze pro akademický rok 2013/14), a to bakalářských studijních programů B7507 – Specializace v pedagogice a navazujících magisterských programů N7503 – Učitelství pro základní školy (kromě případu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, která uskutečňuje ve studijním programu N7504 – Učitelství pro střední školy studijní obory Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy).

Cílem analýzy bylo zjistit, jak velký podíl zauímají pedagogicko-psychologická složka a pedagogická praxe ve studijních plánech, jaké jsou kvantitativní rozdíly v těchto složkách učitelské přípravy mezi jednotlivými pedagogickými fakultami a zda jsou ve studijních plánech zastoupeny vybrané předměty, které souvisejí s kurikulární reformou. Vzhledem k tomu, že všechny pedagogické fakulty používají kreditní systém (ECTS), byl coby jednotka podílu z celkového povinného rozsahu učitelského studia zvolen právě kredit ECTS. Všechny posuzované studijní plány obsahují povinné minimum získaných kreditů v tříletém bakalářském studiu v hodnotě 180 kreditů a v dvouletém navazujícím studiu 120 kreditů.

Ve studijních plánech bakalářského studia (*Bc. studium*), jak je patrné z tabulky 2, se zastoupení pedagogicko-psychologické složky⁵⁰ pohybuje v rozmezí od 6 kreditů (PedF UHK) až po 33 kreditů (PedF MU), což vzhledem k vzájemné prostupnosti studia představuje poměrně značný rozdíl. V navazujícím magisterském studiu (*NMgr. studium*) jsou rozdíly sice taktéž značné, ale dalo by se předpokládat, že díky nim se rozsah pedagogicko-psychologických disciplín mezi jednotlivými fakultami nakonec vyrovná. K tomu však nedochází a disproporce zůstávají zachovány. V celkovém

⁵⁰ Do souboru byly zařazeny pouze povinné předměty a ty povinně volitelné, u nichž byla záruka, že studenti budou volit jen z pedagogicko psychologických disciplín.

součtu nejnižší počet kreditů je garantován ve studijním plánu PedF UHK ve výši 25 kreditů (8 %), největší rozsah zajišťuje studijní plán PedF MU se 75 povinnými kredity (25 %).

Tabulka 2 – Podíl pedagogicko-psychologické složky ve studijních plánech pedagogických fakult (v kreditech ECTS)

	UK	MU	UP	OU	UHK	TUL	ZČU	JČU	UJEP
Bc. studium	10	33	25	24	6	18	14	26	12
NMgr. studium	26	42	46	28	19	33	16	15	25
Celkem	36	75	71	52	25	51	30	41	37
Celkem (v %)	12 %	25 %	24 %	17 %	8 %	17 %	10 %	14 %	12 %

Pedagogická praxe (viz tab. 3) v rámci bakalářského studia není na třech pedagogických fakultách zahrnuta do studijního plánu, u zbývajících fakult se pohybuje v rozsahu 2 až 7 kreditů a jedná se převážně o orientační praxi. V navazujícím studiu organizují pedagogické fakulty většinou nejprve průběžnou (náslechovou) praxi, po které následuje praxe souvislá, která činí 4 případně 5 týdnů. U dvou pedagogických fakult probíhá namísto průběžné praxe první souběžná praxe v délce 3 týdnů a např. na PedF UK vedle dvou souběžných praxí v rozsahu 4 týdnů studenti absolvují průběžnou pedagogicko-psychologickou praxi.⁵¹ Kreditové ohodnocení praxí nekoreluje přímo s délkou praxe, např. na PedF UJEP získávají studenti za čtyřtýdenní praxi 4 kredity, kdežto na PedF JČU 6 kreditů.

Tabulka 3 - Podíl pedagogické praxe ve studijních plánech pedagogických fakult (v kreditech ECTS)

	UK	MU	UP	OU	UHK	TUL	ZČU	JČU	UJEP
Bc. studium	2	2	2	3	7	4	-	-	-
NMgr. studium	17	14	12	18	12	10	16	12	7
Celkem	19	16	14	21	19	14	16	12	7
Celkem (v %)	6 %	5 %	5 %	7 %	6 %	5 %	5 %	4 %	2 %

⁵¹ Jen pro srovnání – ze studijních plánů 1. lékařské fakulty UK vyplývá, že studenti všeobecného lékařství mají za povinnost absolvovat v průběhu studia celkově 7 týdnů prázdninové praxe (studenti zubního lékařství 6 týdnů), dále pak studenti všeobecného lékařství absolvují pět tzv. předstátnicových stáží, které v souhrnu trvají 22 týdnů.

V roce 2004⁵² byl v souvislosti s kurikulární reformou vydán závazný dokument – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, na základě něhož měly školy vypracovat školní vzdělávací programy, aby nejpozději v září 2007 mohly začít podle nich řídit výchovu a vzdělávání. Učitelům přinesla tato změna řadu výzev (stát se tvůrci školního kurikula, zaměřit se na rozvíjení klíčových kompetencí žáků, implementovat do předmětů, jež vyučují, průřezová témata, zabývat se vzdělávacími potřebami každého žáka aj.), s nimiž se museli a musejí konfrontovat. Tuto konfrontaci pedagogických fakult vzdělávajících budoucí učitele základních škol s uvedenými výzvami sleduje další část analýzy studijních plánů (viz tab. 4 a tab. 5).

Tabulka 4 – Zařazení vybraných předmětů (disciplín) do studijních plánů bakalářského studia pedagogických fakult včetně kreditního ohodnocení

	UK	MU	UP	OU	UHK	TUL	ZČU	JČU	UJEP
Enviromentalistika		2 kr.							2 kr.
Osobnostní a soc. rozvoj							2 kr.		
Sociologie					1 kr.				
Český jazyk/ kul- tura jazyk. projevu		1 kr.					2 kr.		4 kr.
Finanční gramotnost								1 kr.	
Biologie dítěte/ zdravotvěda		1 kr.	4 kr.					2 kr.	
Filosofie	3 kr.	1 kr.							
Školský systém a legislativa		3 kr.							
Ped. komunikace/ komunikační dov.		1 kr.	2 kr.	3 kr.					

Od učitelů se předpokládá, že po zavedení povinnosti škol vytvářet vlastní vzdělávací program již nebudou pouhými zprostředkovateli a uživateli kurikula, nýbrž jeho tvůrci, k čemuž je zapotřebí jistých kompetencí (Kratochvílová, 2007, s. 102-103). Jak prokázala šetření, učitelé nebyli na tuto změnu role připraveni (tamtéž). O to více by se dalo očekávat, že se do studijních plánů budoucích učitelů tato skutečnost promítne. Samostatný předmět, který se zabývá kurikulem škol, je obsažen pouze ve dvou studijních plánech – PedF UP (3 kredity) a PedF OU (4 kredity) Vzhledem k tomu, že problematika kurikula a jeho tvorby může být součástí vzdělávacího obsahu jiných disciplín, nelze vyvodit závěr, že neexistence samostatných předmětů zaměřených na

⁵² Tento dokument byl vydán ještě před přijetím nového školského zákona, takže jej bylo následně nutné sladit s textem zákona, výsledkem čehož byla jeho nová upravená verze vydaná v roce 2005 (Štefflová, 2005).

kurikulum škol představuje zanedbání této problematiky v učitelské přípravě. Každopádně lze ale usuzovat, že tato problematika není na většině pedagogických fakult akcentována.

Tabulka 5 – Zařazení vybraných předmětů (disciplín) do studijních plánů navazujícího magisterského studia pedagogických fakult včetně kreditního ohodnocení

	UK	MU	UP	OU	UHK	TUL	ZČU	JČU	UJEP
Enviromentalistika									2 kr.
Kurikulum škol			3 kr.	4 kr.					
Profesní etika	1 kr.		2 kr.						
Český jazyk	1 kr.								
Portfolio		2 kr.							
Biologie dítěte/ zdravověda	2 kr.					1 kr.			2 kr.
Řízení školy a legislativa		3 kr.	5 kr.			2 kr.		2 kr.	

Jedním ze stěžejních cílů základního vzdělávání je pomoci žákům utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence⁵³ (VÚP. 2005, s. 12). Aby mohli učitelé tento úkol plnit, měli by sami klíčové kompetence nejen zvládat, a to na vysoké úrovni, ale též je integrovat coby samozřejmost do svého pedagogického myšlení. Zda k tomu v průběhu učitelské přípravy dochází, není možné vyvodit z analýzy studijních plánů. Lze však alespoň předpokládat, že v předmětech *Pedagogická komunikace* či *Komunikační dovednosti*, jež jsou povinně vyučovány na třech pedagogických fakultách (PedF MU, PedF UP a PedF OU), se komunikativní kompetence budoucích učitelů rozvíjejí a je jim věnována pozornost. Obdobný závěr můžeme vyvodit z předmětu *Osobnostní a sociální rozvoj* zařazeného k povinným ve studijním plánu FP ZČU. U kompetencí k učení a k řešení problémů je možné se domnívat, že se prolínají obsahem psychologických a didaktických předmětů, avšak u kompetence občanské a kompetence pracovní nebyl ve studijních plánech objeven povinný předmět, jenž by se touto problematikou komplexněji zabýval.

⁵³ „V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní“ (VÚP, 2005, s. 14).

Do jisté míry souvisejí s klíčovými kompetencemi předměty, které lze považovat za přípravu učitelů v oblasti průřezových témat⁵⁴, týkajících se současných problémů lidstva. Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova má spojitost s předmětem *Osobnostní a sociální rozvoj*, který je realizován na FP ZČU, na ostatních pedagogických fakultách tento povinný předmět anebo jeho ekvivalent chybí. Na PedF UHK je zahrnut do povinné části studijního plánu předmět Sociologie, který se podílí na vytváření základny několika disciplín, z nichž se průřezová témata odvíjejí, ale přesto lze konstatovat, že průřezová témata Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova a Mediální výchova zůstávají coby povinná náplň učitelské přípravy na všech pedagogických fakultách bez povšimnutí. Pouze průřezové téma Environmentální výchovy se objevuje ve studijních plánech dvou fakult (PedF MU a PedF UJEP).

Jak je patrné z tabulek č. 4 a č. 5, studijní plány pedagogických fakult obsahují řadu dalších povinných předmětů, které mají v přípravě budoucích učitelů své místo a jejichž zařazení k povinnému penzu by pravděpodobně bylo možné zobecnit coby pravidlo týkající se koncepce všech učitelských oborů. Jedná se o předměty: *Profesní etika* (PedF UK a PedF UP), *Český jazyk/Kultura jazykového projevu* (PedF UK, Ped F MU, FP ZČU a PedF UJEP), *Biologie dítěte/Zdravověda* (PedF UK, PedF MU, PedF UP, FPHP TUL, PedF JČU a PedF UJEP), *Filosofie* (PedF UK a PedF MU), *Řízení školy a legislativa/Školský systém a legislativa* (PedF MU, PedF UP, FPNP TUL a PedF JČU).

Z analýzy studijních plánů pedagogických fakult vyplývá, že mezi nimi existují značné rozdíly v rozsahu pedagogicko-psychologické složky i pedagogické praxe. U některých fakult bylo zjištěno, že rozsah jedné, případně obou složek neodpovídá v kreditovém ohodnocení standardu Akreditační komise, avšak s ohledem na to, že způsoby přidělování kreditního ohodnocení předmětů ve studijních plánech se na jednotlivých fakultách liší, nelze konstatovat, že zastoupení těchto složek ve studijních plánech nesplňuje standard Akreditační komise. Každopádně lze vyvodit závěr, že v porovnání s fakultami, kde je kreditní ohodnocení obou složek více než trojnásobné, jsou tyto složky poddimenzované.

⁵⁴ Pro základní vzdělávání je stanoveno šest průřezových témat: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova (VÚP, 2005, s. 90).

Další závěr souvisí s kurikulární reformou, která de iure započala v roce 2004, tj. před deseti lety. Ani jeden z analyzovaných studijních plánů pedagogických fakult neprokazuje plné zohlednění zásadních změn, jež kurikulární reforma přinesla. Nejvýrazněji je tato skutečnost patrná v oblasti průřezových témat, jejichž obsah nelze nechat rozplynout do jiných předmětů studijního plánu (až na výjimky příbuzného oborového zaměření studia). Při uvědomění, že se jedná o témata, která se dotýkají současných problémů lidstva, jimiž se budoucí učitelé v rámci obligatorní části svého studia nezaobírají, jeví se tento nedostatek v koncepci učitelské přípravy velmi závažným.

3 CÍLE PROFESNÍ PŘÍPRAVY UČITELŮ V KONTEXTU DOBY

„Učitel musí chápat, že zodpovědnost za dítě je zodpovědností za pokračování světa.“⁵⁵

3.1 Výzvy pro budoucnost

Zásadní změny, jež prodělala naše západní společnost v druhé polovině 20. století a jež nadále probíhají v současnosti, tak jak bylo popsáno v 1. kapitole, přinesly (vedle pozitiv) taktéž řadu nebezpečí a hrozeb, jejichž naplněním by mohlo dojít k zániku lidstva. Žijeme v době, kdy je nutné, aby si každý jednotlivec začal uvědomovat svůj podíl zodpovědnosti za další osud naší civilizace, neboť jak říká A. Giddens (2003, s. 132), už „nikdo nemůže být zcela mimo“.

Samozřejmě je nutno učinit důležité kroky v mezinárodněpolitické sféře, které se týkají způsobů myšlení, uspořádání světa či participace na řešení problémů cizích zemí (Kennedy, 1996, s. 299), ale i zde existuje propojení mezinárodní politiky s politikou vnitrostátní, v níž získávají političtí činitelé svůj mandát. Budoucnost „se rodí z neskutečně složitých propletenců našich činů“ (Gauchet, 2004, s. 219), za něž neseme odpovědnost. Naučit se cítit souvztažnost svobody a odpovědnosti, svébytnosti a vzájemnosti je výchovným úkolem spolu s podporou a předáváním základních hodnot vytvořených lidstvem, které jsou podmínkou soudržnosti společnosti, na níž pravděpodobně závisí jeho přežití (Kučerová, 1996, s. 200-201).

Dalšímu rozpadání soudržnosti komunit, jež je znakem současné společnosti a mimo jiné také důsledek vzdělávací politiky, je možné zabránit tím, že dojde k mobilizaci občanských a profesních iniciativ „zdola“, k poctivé práci učitelů a orientaci kurikula pro potřeby komunity (Apple in Walterová, 2011, s. 86). Odtud plyne potřeba porozumění fungování komunity (obce), ale i širších oblastí, jichž je součástí, což vyžaduje, aby byl politologickým a sociologickým otázkám věnován prostor v kurikulu vzdělávání učitelů.

⁵⁵ B. Kosová (2010, s. 10)

„Učitelé, kteří jsou málo vzdělaní sociologicky a chybně chápají jevy společenské, těžko naleznou objektivní stanovisko“ (NS RČS, 1922)⁵⁶ a nebudou s to se dobře orientovat ve společensko-politickém dění, do něhož by měli uvádět své žáky.

Chce-li být společnost na život v jednadvacátém století co nejlépe připravena, musí „provést všeobecnou rekvalifikaci, změnit infrastrukturu, zpochybnit právně zaručené výhody, změnit mnohé staré zvyklosti a možná i pozměnit organizaci státní správy“ (Kennedy, 1996, s. 351). Bez pochopení jejich nutnosti však nebude vzhledem k jejich nepopularitě možné včas tato opatření realizovat. Je třeba však chápat i širší souvislosti. Podle P. Kennedyho (1996, s. 347) je nutné, aby žáci porozuměli tomu, proč se svět mění, jak na tyto změny nahlížíjí jiné národy a kultury, co mají všechny národy a kultury společného a co je od sebe rozděluje.

M. Strouhal (2013, s. 25) poukazuje v této souvislosti na vyhrocené antinomie ve světě školní edukace. Poukaz k hodnotám vlastní kultury se dostává do střetu s ideologií multikulturalismu, což může vést k tomu, že člověk neví, na kterou stranu se přiklonit. Žáky je třeba přivést k evropským hodnotám demokracie, vědy a civilizace, ale rovněž je nutné, aby byli tolerantní ke kulturám, které tyto hodnoty vidí jinak, aby tedy ve výsledku zaujali smířlivý postoj. Přitom musí mít učitelé na paměti, že žádoucí postoje se obtížně měří a že u nich existuje nebezpečí manipulace, předstírání a nesprávné interpretace (Janík, Maňák, Knecht, 2009, s. 69).

Postoje vycházejí z hodnotové orientace a jsou záležitostí rozhodování. S. Dorotíková (2002, s. 36) hovoří o nutnosti připravit žáky na to, že budou žít trvale pod tlakem rozhodování a budou volit mezi alternativami jednání, postojů, přístupů, že jejich rozhodování bude často probíhat ve složité atmosféře a v rychlosti a že jejich rozhodnutí nemusí být vždy správné a může vést k neočekávaným důsledkům, za něž však budou nést odpovědnost. K tomu dále uvádí, že rozhodování vyžaduje osobní zakotvenost, určitou míru sebejistoty a disciplíny, získávání nadhledu, odolnosti vůči vnějším tlakům, neboť jinak se člověk coby nesamostatný a nejistý rozhodování vyhýbá, snadno mění své postoje a je nespolehlivý.

Z výše uvedeného vyplývá zvýraznění akcentu na rozvoj osobnosti žáků, který se však musí prosadit, neboť v reálné školské praxi je patrné, jak uvádí S. Kučerová (1996,

⁵⁶ Obava poslance Housera na 157. Schůzi Poslanecké sněmovny Republiky Československé 26. června 1922

s. 202), přecenění předmětné stránky civilizace na úkor osobnosti. Důležitou oblast vzdělávání, která by zahrnovala duchovní a mravní profil člověka, totiž kurikulární reforma opomněla (Janík, Maňák, Knecht, 2009, s. 50). Přitom je nutné počítat s tím, že podmínky života ve vyspělých zemích znamenají pro řadu dětí zásadní komplikace, které se stávají překážkou v dosahování odpovídajících výsledků ve vzdělávání a též v plnění dalších vývojových úkolů (Mertin, 2011, s. 165). Může se jednat například o komplikace týkající se rodiny, která se rozpadla anebo ve výchově začala selhávat. Od školního vzdělávání by se mělo očekávat, že každému dítěti, tedy i tomu v potížích, poskytne takové podněty, které ke svému rozvoji aktuálně potřebuje⁵⁷, neboť jedním z největších pedagogických úkolů se stává jak vyrovnaní se s potřebami dětí, tak s vnějšími vlivy, které dětem škodí a nabourávají jejich vzdělávání (Rýdl, 2001, s. 15).

Erich Fromm (2009, s. 29-34) se zabýval cestami z nemocné společnosti prostřednictvím pochopení lidské psychiky a analýzy potřeb vycházejících z podmínek lidské existence a při tom poukázal na „lék“, jež vlastně znají děti z pohádek. „Existuje jen jediná vášeň, která dokáže uspokojit potřebu člověka, jak se sjednotit se světem, a při tom zároveň neztratit pocit integrity: je to láska.“ K znakům produktivní lásky vždy náleží starostlivost, pocit zodpovědnosti, úcty a vědouceho porozumění. Utváření lásky, kterou E. Fromm označuje jako jednu z nejmocnějších sil motivujících lidské jednání, by se mělo stát ústředním cílem vzdělávání, neboť skrze ni lze motivovat žáky a pravděpodobně také předcházet tomu, aby se vzdělání nestávalo „povrchní slátaninou vědění“, která je postačující k tomu, aby byli lidé „flexibilní pro pracovní proces“, a „disponibilní pro zábavný průmysl“, jak se o něm vyjadřuje K. P. Liessmann (2008, s. 39).

V souhrnu lze konstatovat, že prvořadým úkolem školy by mělo být reflektovat vážný stav civilizace a připravit žáky na život v době, kdy bude nezbytné eliminovat nebezpečí a nejistoty. „Lidem je třeba pomoci vydobýt si znovu srozumitelnější a „obyvatelnější“ svět, vrátit jim moc nad vlastním životem. (...) Lidstvo musí zmobilizovat aktivní schopnosti každého jedince“, říká G. Lipovetsky (2012, s. 99-100), proto je podle něj zapotřebí „rozvinout koncept základního vzdělání, který lidi přiměje žít i pro něco jiného než pro efemérní všepožírající spotřebu“, který žáky učiní

⁵⁷ „Školní vzdělávání hraje významnou roli v ovlivnění dítěte a může tak přispět k jeho rozvoji jak ve směru pozitivním, tak i negativním. Pozitivní význam školního vzdělání by se mohl výrazně zvětšit, kdyby každé dítě dostávalo ty podněty, které aktuálně potřebuje ke svému rozvoji“ (Mertin, 2011, s. 171).

„duchovně a existenciálně vnímavějšími k rozmanitým rozměrům života“, posílí jejich sebeúctu a nasměruje ke k „aktivitám, jež člověka nutí překonat sama sebe a vzít život pevně do vlastních rukou“. Vytváření takového konceptu vzdělání přináležejí tvůrcům kurikula, jimiž jsou mimo jiné učitelé sami.

3.2 Úloha školy

Pohledy na školu coby tradiční vzdělávací instituci se s ohledem na její další vývoj různí. V rámci projektu OECD „Schooling for tomorrow“ (OECD, 2001, s. 77-98) bylo experty vypracováno šest scénářů, jež popisovaly, jakým směrem by se v časovém horizontu 15 – 20 let mohly školy vyvíjet. Dva z nich vycházejí z předpokladu, že bude zachován a rozvíjen stávající model, u dvou se předpokládá posílení funkce školy, poslední dva scénáře hovoří o poklesu významu školy. Z projektu vyplynulo, že za žádoucí jsou považovány scénáře posilující funkci školy, což odpovídá i obsahu předchozích kapitol.

K. P. Liessmannovi (2008, s. 44) se podařilo vystihnout (v mírně ironizujícím tónu)⁵⁸, v čem posilování funkce školy jakožto důsledku životní nutnosti, spočívá: „Školy se stávají náhradou za rozpadající se rodinu, posledním místem emocionální komunikace, preventivní institucí v oblasti drog a AIDS, prvotním místem terapie, poskytovatelem sexuální a jiné osvěty, zařízeními na řešení problémů světa dospělých v otázkách znečištěného životního prostředí, válek, integrace migrantů, boje kultur, bídy třetího světa, ideologie evropské konkurenceschopnosti, prudkého rozvoje ekonomiky orientované na neustálý růst a technologie.“

Vzdělání, jež by měla škola poskytovat, nabývá větších rozměrů. Mělo by sloužit každodenní praxi, umožnit člověku výkon povolání a uplatnění ve společnosti, dát mu základní morální a hodnotové normy, napomoci k rozvoji jeho psychofyzického zdraví, štěstí i blahobytu (Scheler in Pelcová, 2004, s. 125) a rovněž by mělo sloužit člověku coby záštita před protichůdnými tlaky a nárazy světa, před jeho riziky a ohrožením

⁵⁸ Liessmann přitom naráží na to, že školy nejsou podle něj již vzdělávacími zařízeními, nýbrž stávají se zařízeními životní nutnosti, v nichž už nezbývá čas na přemýšlení, jež je podstatou vzdělávání.

(Kučerová, 1996, s. 205). K. Rýdl (2002, s. 101) klade tři požadavky na vzdělání, které jsou podle něj pro žáky a studenty s ohledem na 21. století nejdůležitější: 1) suma základních poznatků a dovedností, 2) vědění a porozumění pro kreativní proces, 3) schopnost aktivní volby hodnot, která se týká toho, aby člověk v roli konzumenta usiloval o dostatek potřebných informací a aby se snažil být kritický.

Vzdělání by však nemělo být omezeno jen utilitárními požadavky⁵⁹. Zřekli bychom se tak (podle M. Schelera in Pelcová, 2004, s. 125) bohatství lidských zájmů, pohledů a významů, taktéž „zvláštního místa“ člověka, jež je určeno především schopností zvýznamnění toho, co se neukazuje bezprostředně, ale co lidi sdružuje, povznáší, rozvíjí a někdy i zachraňuje. V této souvislosti je třeba doplnit podnět K. Lorenze (1997, s. 162), aby byla mladým lidem „velice důkladně“ zprostředkována velikost a krása tohoto světa, čímž by se jim znemožnilo zoufat si nad současnou situací lidstva⁶⁰.

Vedle obsahové stránky vzdělání je třeba věnovat pozornost také procesní stránce – vzdělávání. Klíčem k učení by neměla být odpověď, nýbrž otázka, takže se od učitelů nebude očekávat, že budou znát jednu správnou odpověď, ale že budou žáky podněcovat k zvědavosti a budou každému z nich pomáhat objevovat nové věci a systematicky pracovat (Rýdl, 2002, s. 97). Učitel by se měl stát tím, kdo žáky empaticky provází, nepodmíněně akceptuje jako osoby s právem hledat sobě vlastní cesty sebeuskutečnění a usnadňuje jim vyjádřit sebe sama, což představuje úkol výsostně náročný a významný (Helus, 2002, s. 49).

Zdeněk Helus (2001b, s. 96) také praví, že je třeba, aby škola žákům poskytla komplexní edukační péči, která zahrnuje i zřetel k právu na dětství. Nejedná se však o školu, která by žáky „oprašovala“ a podbízela se jim, ale o školu, která rozumí jedinečným potencialitám žáků a která jim umožňuje podstupovat vývoj, „v němž to, co se získává, nejde na úkor něčeho, co se nenávratně ztrácí“. Takováto „nesamozřejmá“ škola je ovšem samozřejmou svými učiteli, kteří kromě vybavenosti svou nezbytnou profesionalitou, žijí také vědomím svého povolání.

⁵⁹ I. Štětkovská (2011, s. 137) poukazuje na tendenci k redukci všeobecného záběru školního vzdělávání pod vlivem enormního tlaku na konkrétní využitelnost poznatků, což vnímá jako rezignaci na vzdělávání coby obecnou podobu kultivace jedince.

⁶⁰ „Nejllepší školou, v níž se může mladý člověk naučit, že svět má smysl, je přímý kontakt se samotnou přírodou“ (Lorenz, 1997, s. 162).

3.3 Učitel a žák

Výsledky šetření PISA 2012 ukazují – s ohledem na stav v jiných zemích OECD, že u českých žáků došlo ke statisticky významnému zhoršení průměrné hodnoty indexu charakterizujícího vztah žáka ke škole, že hodnota dalšího indexu, který vypovídá o tom, zda žák považuje školu za přátelské prostředí, poklesla natolik, že byla mezi zeměmi OECD nejnižší, a že v matematice vykazují čeští žáci podprůměrnou sebedůvěru (Palečková, Tomášek a kol., 2013, s. 7). Z výsledků tedy vyplývá, že kvalita interpersonálních vztahů ve školách, především interakce „učitel – žák“, se nejen snižuje, ale je velmi nízká. Tato skutečnost se dostává do zásadního rozporu s nárůstem požadavků kladených na školu a učitele (viz předchozí kapitoly).

„Člověk se učí jen od toho, koho má rád,“⁶¹ tvrdil J. W. Goethe (Eckermann, 1981, s. 148) a výzkumy mu více méně dávají za pravdu. R. H. Largo (2012, s. 17-18) poukazuje na to, že dobrý vztah mezi učitelem a žákem⁶² vede k lepším školním výsledkům, že se žáci v takovém případě učí nejen pro sebe, ale také pro učitele. Jako podmínku efektivního učení uvádí, že se žák musí cítit učitelem přijímán, musí vnímat jeho náklonnost, musí se cítit zcela v bezpečí. Výzkumy mozku ukazují, že na další učení a jeho úspěch mají vliv dřívější zkušenosti s učením (Roth, 2006, s. 101). Získá-li žák špatné zkušenosti v interakci s jedním učitelem, je pravděpodobné, že tyto zkušenosti se promítnou do kvality následného učení pod vedením jiného učitele⁶³.

Zodpovědnost učitele je tedy velká, a to i v rovině emoční a vztahové. Jak uvádí I. Gillernová (2011, s. 134), učitel spadá do kategorie důležitých dospělých, kteří mají podle řady výzkumů významnou roli v socializačních a edukačních procesech, a jeho vztah k žákovi pravděpodobně stejně jako vztah rodičů k dítěti představuje stabilizující moment, vytvářející „pevnou kotvu“ interakce dospělého a dítěte. S. Štech (1995, s. 32) hovoří v této souvislosti (v rámci psychoanalytického rozboru učitelské profese) o tom, že učitel má blízko k tradičnímu pedagogickému pojmu "animátor" (ten, jenž vdechuje

⁶¹ "«Überhaupt», fuhr Goethe fort, «lernt man nur von dem, den man liebt»."

⁶² Současně poukazuje na nutnost dobrého vztahu mezi učitelem a rodiči žáka. Čím větší důvěra mezi rodiči a učitelem panuje, tím lépe se dítě cítí.

⁶³ Odtud vyplývá také aktuální zodpovědnost za volbu učitelů, kteří vzdělávají žáky v nižších ročnících, a také zodpovědnost vysokých škol za přípravu budoucích učitelů. J. Kittler (1998, s. 44) zaměřuje v tomto ohledu pozornost na učitele žáků ve věku 6 až 11 let, kdy se utváří celoživotní vztah dítěte ke vzdělávání a také způsob učení, a poukazuje na to, jak je pro celou populaci důležité, jací učitelé ji vůbec, a v tomto věku zvláště, vyučují.

život, duši), protože je "druhým rodičem" ve smyslu kulturním a duchovním či ve smyslu sekundární socializace.⁶⁴

V rámci sekundární socializace uvádí učitel dítě-žáka do světa svými prostředky, z nichž (podle A. Prokopové, 2000, s. 199) nejmocnějším je právě on sám, jeho osobnost. Coby autorita je zároveň vzorem (Fromm, 2009, s. 101), je vzorem a modelem chování a velmi důležitou osobou pro napodobování a identifikaci žáků (Štětovská, 2011, s. 145). Přitom je nutné brát v potaz, že „dítě nevychovává to, co dospělý žvaní, ale to, jaký je“ a jak žije (Jung, 1995, s. 102-103). A dále nelze opomíjet významný aspekt učitelské profese vyjádřený slovy P. Piřhy (1999, s. 80): „Učitel nemůže své učitelství odložit. Učitelem je vždy a za všech okolností.“

Tato komplexnost, již se plné, tj. žádoucí, učitelství vyznačuje, umožňuje přiklonit se k W. Diltheyovi (in Pelcová, 2004, s. 106-109), který pojímá učitelství/vychovatelství jako zcela určitý „životní způsob lidské existence zaměřený na rozvoj a výchovu druhého, charakterizovaný nikoli převahou rozumu, ale silou nazírání a porozumění, vůlí, určitou formou altruismu – přirozenou náklonností k druhému“. Pedagogickou schopnost váže Dilthey s vrozeným talentem, jehož součástí je často zdravá nereflektovaná naivita⁶⁵ přibližující pedagoga k dítěti. Při spojení se silnými intelektuálními schopnostmi pak vzniká kompaktní tvar duchovního života označovaný Diltheyem jako *pedagogický génius*. Vztah pedagoga k vychovávanému chápe Dilthey jako *pedagogický eros*⁶⁶, jehož znakem jsou napětí, společné sdílení zájmů, respektu, úcty a oddanosti a jehož podstatou je entusiasmus⁶⁷. V profesionalitě pedagoga se pedagogický eros doplňuje o schopnost kritické distance a sebereflexe.

Při uvědomění si důležitosti osobnosti učitele a významu kvality vztahu učitel – žák nelze si nevšimnout toho, že na vzdělávání žáků se podílí celá řada učitelů, což se stává obzvláště znatelné v sekundárním vzdělávání, a nepoložit si otázku, zda při takovéto „dělbě práce“ je vůbec možné, aby byl mezi všemi učiteli a žáky vytvořen

⁶⁴ Při tom zaznívá upozornění, že je nutné zachovávat jasné oddělení od protagonistů primární socializace, tj. rodičů, a že je třeba úzkostlivě dbát na vymezení rolí, jinak dojde ke zmatku, narušení struktury řádu.

⁶⁵ Jedná se o naivitu nikoli ve smyslu prostáctví nebo hlouposti, nýbrž jednoduchosti, jednoznačnosti a kultivované jednoty.

⁶⁶ Fenomén pedagogického erotu můžeme nahradit fenoménem *sympatie* (ve shodě s M. Schelerem in Pelcová, 2004, s. 130-131), která rovněž představuje vzájemnou náklonnost a umožňuje vytvářet hluboké, závazné a inspirující mezilidské vztahy, ale na druhé straně se vyznačuje diskretností.

⁶⁷ C. Day (2012, s. 12) hovoří o vášnivém zaujetí pro výuku, pro žáky a jejich učení.

kvalitní vztah. R. H. Largo (in Sarrazin, 2011, s. 177) tvrdí, že děti si nepřejí vzhledem k biologicky podmíněnému jednání navazovat vztah s mnoha lidmi, nýbrž naopak jen s nemnoha, zato však natrvalo. Střídání učitelů může tedy bránit vybudování oboustranně nosného vztahu.

Větší množství učitelů podílejících se na vzdělávání žáka vede také k tomu, že zodpovědnost za jeho školní edukaci je rozptýlena a kompletní zodpovědnost za ni nenese nikdo, ledaže by se uvažovalo o kolektivní zodpovědnosti. V tom případě je pak nutné brát na vědomí, že v kolektivní zodpovědnosti se mohou vytrácet morální zásady jednotlivce, neboť kolektiv je schopen jednat nemorálně (Lorenz, 1997, s. 176). Z tohoto důvodu se jeví coby řešení podstatné posílení institutu třídního učitele⁶⁸ a taktéž posílení univerzality odborné složky učitelské přípravy tak, jak je realizována ve vzdělávání budoucích učitelů prvního stupně základní školy.

3.4 Kvalita učitele – východisko k profesionalizaci

Učitelská příprava vysokých škol by měla směřovat k tomu, aby absolventi splňovali v základní míře požadavky kladené na kvalitu učitele, neboť od ní se zásadním způsobem odvíjí kvalita školního vzdělávání. Výzkumy prokázaly, že z hlediska vzdělávacích výsledků žáků efekt působení učitele například daleko převýšil vliv takových proměnných, jako je předcházející výkonnost žáků, počet žáků ve třídě, heterogenita třídy, etnické a socioekonomické složení třídy (Mertin, 2011, s. 167), a že kvalita učitele má větší vliv než kvalita kurikula nebo materiální podmínky a vybavení škol (Tomková a kol., 2012, s. 6).

Na základě výzkumů byly vytvořeny modely kvalitního, efektivního⁶⁹ učitele, v nichž se coby klíčové prvky kvality vyskytují: *znalosti* (předmětové, pedagogicko-psychologické a oborově didaktické, všeobecný rozhled), pedagogické a didaktické *dovednosti*

⁶⁸ Současná kompetence třídního učitele obsahuje (podle A. Hopfa, 2001, s. 140): 1) výchovnou odpovědnost, do níž spadá zvláštní angažovanost např. při třídních výletech, 2) kontakty s rodinným prostředím žáků, 3) zastupování zájmů žáků své třídy ve vztahu k ostatním učitelům a k vedení školy, 4) úřední záležitosti třídy.

⁶⁹ Kladení rovnítka mezi pojmy kvalita a efektivita bývá některými autory kritizováno, neboť u efektivit nejsou zohledňovány hodnotové a morální kategorie (Janík, 2012, s. 250).

(týkající se zejména komunikace a interakce, sociálního klimatu, vyučovacích strategií a řízení procesů učení, diagnostiky a hodnocení žáků, spolupráce s kolegy a rodiči, reflexe výuky a sebereflexe), *postoje, hodnoty a osobnostní vlastnosti* (tamtéž). V oblasti postojů, hodnot a osobnostních vlastností kvalitních učitelů jsou zdůrazněny především následující charakteristiky: oddanost profesi, nadšení, vysoké nasazení, silné zaujetí pro práci se žáky, empatie, pozitivní přístup k žákům, víra, že všichni žáci mohou být za určitých podmínek úspěšní, víra ve vlastní schopnost účinně pomoci žákům k dosažení úspěchu, vědomí vysoké odpovědnosti, spravedlivost, čestnost, spolehlivost, důslednost, analytické a konceptuální myšlení, intelektuální zvědavost, tvořivost, organizační schopnosti, flexibilita a schopnost improvizace, pravidelná sebereflexe spojená se snahou o zkvalitňování vlastní práce, chuť se vzdělávat (tamtéž).

Všechny uvedené charakteristiky je nutné zohlednit v koncepci učitelské přípravy, neboť právě na nich se zakládá profesionalita učitele. Pro konceptualizaci učitelské přípravy můžeme použít Korthagenův (in Píšová, 2010, s. 54) *cibulový model učitele (onion model)*, který je tvořen pěti vzájemně propojenými vrstvami učitelovy osobnosti. Vnější (viditelnou) vrstvu tvoří učitelovo jednání, další (skryté) vrstvy představují kompetence, přesvědčení (beliefs), identita a poslání/mise. Vnitřní vrstvy determinují způsob fungování učitele na úrovni vnější vrstvy. Jádrem učitelovy profesionality – poslání/mise – chápe Korthagen jako „vědomí vlastní existence ve světě a roli, kterou pro sebe vidíme ve vztazích k bližním“. Vrstva profesní identity obsahuje např. sebeobraz, sebeúctu, subjektivně vnímanou profesní zdatnost, profesní motivaci či subjektivní pojetí výuky.

S jádrem Korthagenova modelu souvisí *jádrová kompetence* formulovaná Z. Helusem (2001a, s. 48), která vyjadřuje základní smysl a cíl učitelovy profese – „povolání k jedné z antropologicky základních služeb člověka člověku“ adresované žákovi. Konkrétně má na mysli:

- 1) aktivní porozumění pro odkázanost žáka na výchovu (vzdělávání), která se vždy individuálně aktualizuje a je jedním ze základních zdrojů osobního růstu;
- 2) aktivní porozumění pro potenciality žáka vzdělávat se, bez jejichž pochopení se veškeré vzdělávací úsilí stává jen vnějším děním nepřinášející patřičné osobnostně rozvojové výsledky;
- 3) aktivní porozumění životním podmínkám a okolnostem žáka, které se promítají do jeho vzdělávacích předpokladů;

- 4) aktivní porozumění blokům a bariérám, jimiž jsou vzdělávací potenciality paralyzovány a limitovány a vůči kterým je třeba rozvíjet nápomocné intervenční programy;
- 5) způsobilost organizovat život školní třídy a školy tak, aby byl modelem života, v němž žák může zakusit smysluplnost, stát se osobností, uplatnit se, být sám sebou a realizovat produktivní mezilidskou vzájemnost.

Z klíčové kompetence vyplývá, že profese učitele je odborně i eticky založena na realizaci specifického vztahu k dítěti či dospívajícímu, jenž má významný vliv na vývoj jeho osobnosti, a to nejen v období vzájemné interakce, ale i následně po jeho celý další život. Budoucí učitel by měl být proto připraven tak, aby byl schopen přistupovat k žákovi nejen z hlediska parciálních životních potřeb, ale pokaždé s respektem k rodičímu se smyslu života žáka (Kosová, 2010, s. 8) a s respektem k jeho budoucnosti, kterou musí učitel vidět v optimálních konturách. Odtud pramení potřeba filosofické průpravy budoucích učitelů.

Druhá a třetí vrstva Korthagenova modelu učitele (identita a přesvědčení) významnou měrou souvisí s kvalitou pedagogické práce, která se očekává anebo vyplývá z budoucích potřeb společnosti). Aby mohlo dojít k souladu profesní identity učitelů a jejich přesvědčení alespoň s požadavky kurikulární reformy, je zapotřebí zaměřit pozornost v přípravě učitelů také tímto směrem, tj. na utváření žádoucí profesní identity budoucích učitelů a jejich přesvědčení, která se profese učitele dotýkají. Obě vrstvy jsou propojeny, protože profesní identitu lze z velké části chápat jako přesvědčení o vlastní profesi. Přitom je nutné mít na paměti, že přesvědčení jakožto silný mimoracionální, emočně podmíněný názor (či soubor pevně zafixovaných mínění) zastává v hierarchické struktuře stimulačních faktorů motivačního procesu významné místo, z čehož plyne neotřesitelnost a sebejistota a také souvislost s předsudky a stereotypem (Geist, 2000, s. 206).

Čtvrtá vrstva v modelu Korthagena je zastoupena kompetencemi, které lze do jisté míry ztotožnit s *poznatkovou bází učitelství (knowledge base for teaching)*⁷⁰ sestavenou L. S. Shulmanem, který ji dále členil do sedmi základních oblastí (1987, s. 8):

⁷⁰ L. S. Shulman (1987, s. 4) ji definuje jako „kodifikovaný nebo kodifikovatelný souhrn poznatků, dovedností, porozumění a technologie, etiky a dispozic, kolektivní zodpovědnosti – jakož i způsobů, jak je reprezentovat a komunikovat“.

- 1) znalosti obsahu,
- 2) obecné pedagogické znalosti,
- 3) znalosti kurikula,
- 4) pedagogické (didaktické) znalosti obsahu,
- 5) znalosti o žákovi a jeho charakteristikách,
- 6) znalosti vzdělávacího kontextu,
- 7) znalosti cílů, smyslu a hodnot vzdělávání.

Za pozornost stojí znalosti kurikula a znalosti vzdělávacího kontextu, jejichž nabývání stávající učitelská příprava zohledňuje jen okrajově. Pro znalosti kurikula je příznačné, že jejich využití spadá především do budování mezipředmětových vztahů a posilování nadpředmětového přístupu ke vzdělávání, k čemuž explicitně nabádá Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (VÚP, 2005, s. 19) a Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (VÚP, 2007, s. 12). Taktéž u znalostí vzdělávacího kontextu, který vychází od dění ve třídě a sahá až po globální problémy, narůstá jejich význam, jak již bylo uvedeno a zdůrazněno dříve.

Základní prvky kvality učitele byly vymezeny i jinými způsoby, než jak je charakterizoval Shulman. Byly vytvořeny různé modely profesních kompetencí učitele lišící se přístupem k jejich zpracování. H. Lukášová-Kantorková (2003, s. 167-171) rozlišuje na základě výzkumů osm okruhů klíčových kompetencí učitele, které by měly být také sledovány v učitelské přípravě:

- 1) kompetence vývojově reflektivní, diagnostické, pomáhající dítěti v roli žáka,
- 2) kompetence sebereflektivní,
- 3) kompetence sociálně vztahové (interaktivní, komunikativní, kooperativní),
- 4) kompetence předmětově diagnostické,
- 5) kompetence předmětově-didaktické (psychodidaktické),
- 6) kompetence projektivní tvořivosti,
- 7) kompetence pedagogicko-výzkumné,
- 8) kompetence decizní, pedagogicko-organizační a řídicí.

Při výkonu profese učitele je zjevná pátá vrstva Korthagenova modelu determinovaná zbylými, skrytými vrstvami. Teprve tedy v praktické činnosti, v reálném edukačním prostředí a v reálných edukačních situacích se může prokázat, jak kvalitně jsou rozvinuty charakteristiky obsažené v jednotlivých vrstvách. Je proto zapotřebí výraznou měrou posílit pedagogickou praxi studentů, aby studenti měli v průběhu studia

dostatečnou příležitost pro rozvoj vlastní profesionality včetně nezbytné reflexe tohoto rozvoje.

3.5 Změny v obsahu profesní přípravy učitelů

Nové požadavky kladené na školu a učitele zmíněné či naznačené v předchozích kapitolách vyvolávají potřebu změn v obsahu učitelské přípravy. Studijní plány učitelských oborů postrádají jednak řadu disciplín, jejichž znalost již současné platné kurikulum u učitelů předpokládá (viz kap. 2.6), dále pak disciplíny, které se jeví s ohledem na stav společnosti coby nezbytné. Současně je nutné připomenout, že „pregraduální příprava učitelů, která je u nás realizována od 2. světové války jako vysokoškolské studium, je prakticky postavena na získání aprobace pro učitelství v konkrétních předmětech“ a že „tento model i přes všechny reformy se za více jak padesát let nejen nezměnil, ale neustále se propracovával k větší dokonalosti, a to zejména v odborné složce,“ takže „uvedený model produkuje absolventy, kteří se cítí být na prvním místě odborníky např. ve fyzice, biologii, matematice, chemii, dále např. i v jazykové oblasti aj. a teprve na druhém místě také učiteli, ale již vůbec ne vychovateli“ (Semrád, Škrabal, 2012, s. 112). Díky tomuto přeceňování odbornosti dochází k jednostranné orientaci výchovně vzdělávacího procesu ve vyučování na kognitivní stránku osobnosti žáka a nerespektování pedagogického holistického zákona o celostnosti výchovně vzdělávacího působení (tamtéž, s. 113). Z toho lze vyvodit potřebu změn také v odborné i pedagogicko-psychologické složce učitelské přípravy.

Disciplíny, u nichž je žádoucí, aby byly do studijních plánů učitelských oborů zařazeny, souvisejí jak s klíčovými kompetencemi a průřezovými tématy obsaženými v rámcových vzdělávacích programech, tak s pojetím a cíli vzdělávání formulovanými v těchto dokumentech. Jejich podrobné zdůvodnění není tedy již nutné. Disciplíny vycházející z průřezových témat (Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova) je třeba pojmut nejen z hlediska příslušného vědního oboru, ale také didakticky.

V případě klíčových kompetencí by mělo být samozřejmostí, že tyto kompetence mají absolventi učitelských oborů natolik osvojeny, že mohou být v tomto ohledu vzory svým žákům, a navíc by si jich měli být vědomi a znát způsoby jak je rozvíjet u žáků. Není nutné zavádět pro každou skupinu klíčových kompetencí (kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní/podnikatelské) samostatnou disciplínu, neboť mají spojitost s disciplínami psychologickými nebo s disciplínami průřezových témat. Samostatně je nutné ošetřit ve studijním plánu disciplíny, které se budou zaměřovat na kompetence komunikační⁷¹ a pracovní/podnikatelské.

Z pojetí a cílů vzdělávání, které jsou obsaženy v rámcových vzdělávacích programech, je možné vyvodit obsahy jak pro samostatné disciplíny, tak pro pouhá rozšíření sylabů stávajících disciplín. Jako příklad může posloužit problematika formativního hodnocení: Protože formativní hodnocení představuje oproti navyklým ne-formativním způsobům hodnocení zásadní změnu v pojetí vyučování a učení se a také ve vztahu mezi žáky a učiteli, musejí se mu učitelé systematicky učit a naučit s ním zacházet i své žáky (Straková, Slavík, 2013, s. 279). V souvislosti s tím připomíná J. W. Looney (tamtéž) výraznou změnu oproti tradičnímu, vžitému školnímu hodnocení, která spočívá v tom, že žáci nesmějí skrývat své nedostatky, neboť právě v jejich odhalování a odstraňování spočívá efektivní učení. Navíc studie zahraničních odborníků ukazují, že i přes popularitu formativních přístupů dochází často na straně uživatelů k jejich nepochopení a nesprávnému užití (tamtéž). Z toho plyne, že formativnímu hodnocení je třeba věnovat v učitelské přípravě velkou pozornost. V rámci studijních plánů může být formativní hodnocení začleněno do obsahu obecné didaktiky, anebo – vzhledem k výše uvedenému – se na něj může zaměřit samostatný předmět studijního plánu.

Za neopomenutelnou součást obsahu učitelských studijních plánů je nutné považovat také osobnostní a sociální rozvoj studentů učitelství, který do jisté míry koresponduje s přípravou na průřezové téma Osobnostní a sociální výchova. Osobnost učitele se totiž v současném úsilí o humanizaci školství, o realizaci nové filozofie výchovy, jež chápe výchovu jako setkání dvou osobností, stává klíčovou (Antoničová, 1998, s. 34), což vzhledem k nejrůznějším interakcím, které v průběhu pedagogického působení

⁷¹ J. Valenta (2010, s. 113), který se zabývá scénickou dimenzí výkonu učitelské profese, hovoří o možnosti věnovat se v přípravě učitelů rozvoji scénického jednání anebo tzv. performance based competency učitele, při čemž by bylo hlavním cílem otevírání scénického potenciálu osobnosti budoucího učitele.

mohou nastat, vysvětluje potřebu dlouhodobého sebezkušenostního výcviku. Na tomto místě je nutné připomenout, že učitelé při své práci nejrůznější měrou uplatňují moc, které může být zneužito, a že někteří z učitelů mohou pociťovat vysokou potřebu moci⁷². Již Anna Freudová (1937, s. 71) se vyjádřila, „že máme právo žádat, aby se učitel nebo vychovatel naučil znát a ovládat své konflikty, dříve než začne svou pedagogickou činnost, jinak mu chovanci slouží jen jako více méně příznivý materiál, aby na nich odreagoval své vlastní nevědomé a nevyřešené nesnáze“. Cíl sebezkušenostního výcviku tvoří pochopení a naučení se pracovat s intrapsychickou dynamikou u sebe i u druhých, prohloubení svého vlastního sebepoznání, porozumění podstatě skupinových procesů, naučení se pracovat se skupinovou dynamikou, optimalizace svých vlastních názorů, postojů, vztahů, prožívání, chování, a osvobození se od nepříjemných zábran a bloků, tedy „kosmetizovat svoji osobnost“ a „přispět i k jejímu zrání a růstu“ (Kožnar, 1992, s. 11). Dlouhodobý sebezkušenostní výcvik by se měl prolínat celou učitelskou přípravou.

S osobnostním rozvojem souvisí také utváření pedagogické kondice, kterou Ivan Vyskočil (2000, s. 7) vymezuje jako „jistou zralost, připravenost, pohotovost a někdy i potřebu, chuť, puzeň vstupovat do sociálního či výchovného kontaktu se žáky, jednat, chovat se, prožívat přímo, bezprostředně, spontánně, kreativně a produktivně, svobodně a odpovědně“. Do pedagogické kondice patří mimo jiné např. schopnost snést trapnost, vyrovnat se s vlastním nezdarem bez sebeobviňování (Vyskočilová, 2002, s. 27). V souvislosti s vytvářením pedagogické kondice uvádí E. Vyskočilová (tamtéž), že by se měl student coby učitelská osobnost „vrátit“ a „znovu najít“ to, co Jan Patočka nazývá osobním přirozeným světem⁷³, který se lidem pod vlivem vědy a jejího výkladu člověka vytrácí⁷⁴, čímž dochází k rozpolcenosti. Budoucí učitelé proto musejí usilovat o odstranění této rozpolcenosti⁷⁵, zažívat přirozený svět přímo na vlastní kůži, aby tak pomohli sobě a připravili se na to, že budou ve stejné záležitosti pomáhat svým žákům⁷⁶, což je ve studijních plánech nutné zohlednit.

⁷² D. McClelland (in Dědina, Cejthamr, 2005, s. 133) rozlišil z hlediska managementu tři typy lidí s různými preferencemi potřeb: s vysokou potřebou výkonu, s vysokou potřebou sounáležitosti a s vysokou potřebou moci.

⁷³ „Moderní člověk nemá jednotný názor světa; žije ve dvojím světě, totiž ve svém přirozeně daném okolí a ve světě, který pro něj vytváří moderní přírodověda, založená na zásadě matematické zákonitosti přírodní“ (Patočka 1992, s. 9).

⁷⁴ „Člověk žije v základní apercepci své nesvobody, cítí se jako agent objektivních sil, pociťuje sama sebe ne již jako osobu, nýbrž jako věc“ (Patočka, 1992, s. 19).

⁷⁵ Neboli docházet k jednotě, pro kterou J. Patočka (1992, s. 13) užívá spojení „svět v celku“.

⁷⁶ V posledních letech můžeme pozorovat, že stále ubývá příležitostí k setkávání se dětí s „přirozeným“ světem, neboť jsou stále více napojovány na svět „umělý“, z něhož teprve bývají informovány o světě „přirozeném“.

Kurikulární reforma postavila učitele do role tvůrců školních vzdělávacích programů, tedy do role tvůrců školního kurikula, na což by – vzhledem k náročnosti tohoto úkolu – měli být budoucí učitelé v rámci studia náležitě připraveni. V rámcových vzdělávacích programech dochází často ke změnám, neboť na národní úrovni dochází k novým rozhodnutím, že to či ono je nutné zahrnout do povinného vzdělávání, čemuž jsou školy povinny se urychleně přizpůsobit. Současné rámcové vzdělávací programy umožňují koncipovat skladbu předmětů ve školních vzdělávacích programech zcela netradičně. Tyto skutečnosti vyvolávají potřebu důkladné znalosti kurikula, a to alespoň v základním vzdělávání na takové úrovni, aby všichni učitelé byli způsobilí zajistit vzdělávání žáků pokud možno v celé jeho šíři, tedy způsobem odpovídajícím současnému primárnímu vzdělávání. Z toho plyne potřeba zavedení studia všeobecného učitelství.

Za pádný argument lze považovat znění zákona o pedagogických pracovnících⁷⁷. Podle § 22 odst. 5⁷⁸, jak bylo uvedeno již v kapitole 2.3, se na pedagogického pracovníka, který vedle pedagogické činnosti, pro niž má odbornou kvalifikaci, vykonávají ještě další pedagogickou činnost bez odborné kvalifikace, nahlíží (pro pracovněprávní účely), jako by ji měl. Novela zákona z roku 2012⁷⁹ zrušila podmínku, která stanovovala, že pedagogický pracovník musí splňovat odbornou kvalifikaci pro nadpoloviční část pracovního úvazku, a dostačujícím se stalo, když pedagogický pracovník splňuje odbornou kvalifikaci alespoň pro část svého úvazku. Zákon takto sice vyhovuje potřebám školské praxe, na druhou stranu umožňuje, aby byla přímá pedagogická činnost vykonávána bez odborné kvalifikace. Zavedením všeobecného učitelství by bylo zajištěno, že každý učitel vzdělaný v tomto oboru splňuje odbornou kvalifikaci pro jakýkoliv všeobecně vzdělávací předmět v základním vzdělávání a v minimální úrovni i ve vyšším sekundárním vzdělávání⁸⁰. Současně by došlo k odstranění překážek prostupnosti učitelů v rámci všech stupňů základních

⁷⁷ zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů

⁷⁸ § 22 odst. 5 zní: Pedagogický pracovník, který vedle přímé pedagogické činnosti, pro kterou má odbornou kvalifikaci, vykonává také další přímou pedagogickou činnost v rámci druhu práce sjednaného v pracovní smlouvě, pro kterou nemá odbornou kvalifikaci, splňuje pro pracovněprávní účely předpoklad podle § 3 odst. 1 písm. b).

⁷⁹ zákon č. 198/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů

⁸⁰ Je nutné také uvést, že se může předejít případným problémům, které by plynuly ze skutečnosti, na niž upozorňuje J. Mareš (2013, s. 481), a to že se ke studiu některých aprobačních oborů hlásí velmi málo uchazečů.

a středních škol, což by například umožňovalo efektivní využití vybudovaných vztahů mezi učiteli a žáky.

Oborová (aprobační) specializace ve studiu učitelství pro sekundární vzdělávání vede spíše k tomu, jak bylo uvedeno výše, že se absolventi cítí být více odborníky daného oboru než učiteli. Využitelnost toho, co bylo nabyto studiem oboru, je velmi nízká⁸¹, neboť se dá předpokládat, že učivo základní a střední školy, s nímž ve výuce pracují, znali již před započítím svého vysokoškolského studia. Z toho lze vyvodit ohrožení frustrací⁸² a preferování žáků s apriorním zájmem o vyučovaný předmět na úkor žáků ostatních. Učitelé by měli být v první řadě odborníci na výchovu a vzdělávání všech dětí a dospívajících, o jejichž celkový rozvoj by měli ve své pedagogické práci usilovat. Profesionalita učitelů přece musí spočívat v tom, že jsou schopni kvalitně vzdělávat nejen žáky nadané a motivované, ale i žáky označované jako problémové. Oborová učitelská specializace, jejíž opodstatnění není třeba uvádět, by měla vyrůstat ze všeobecného učitelství jako prohloubení vzdělanosti v oboru zájmu studenta. S ohledem na široký záběr všeobecného vzdělání v učitelském studiu by měla být v profilu absolventa garantována jedna specializace.

Jak již v předchozích textech zaznělo, učitelé působí celou svou osobností a představují pro své žáky vzor – v ideálním případě vzor člověka, který je hodno následovat. Takový vzor by ve shodě s obecným hodnotovým pojetím kvalitního člověka v západní kultuře i dalších kulturách světa měl být dobrý a moudrý. A je to právě moudrost, k jejímuž rozvíjení by učitelská příprava měla taktéž směřovat. Výzkumy moudrosti (Peterson, Seligman in Křivohlavý (2009, s. 71) ukazují, že moudrost se projevuje tvořivostí, zvědavostí, otevřenou myslí, milováním učení a perspektivou, tedy složkami, které jsou pro edukační prostředí žádoucí. S tím souvisí i zjištění R. J. Sternberga (tamtéž, s. 60), že moudrý člověk není egoista, ale má vyvinutý smysl pro zájmy a potřeby druhých lidí i pro tzv. obecné blaho a že má schopnost neklesat na mysli při rozhodování v situacích velké nejistoty. U. Kreuzmann a P. B. Baltes (tamtéž, s. 44) odhalili, že u mladých lidí se na vyšší úroveň moudrosti podílí výše inteligence (u starších osob byl tento vliv téměř nulový). Mimoto se podle

⁸¹ D. Schwanitz (2013, s. 34) se k aplikabilitě poznatků v učitelské praxi vyjadřuje v souvislosti s obsahem studijního oboru anglický jazyk: „To vše jsou fascinující témata a každý, kdo jim opravdu rozumí, zjistí, že ho neskonale obohatila. Ouha: ve škole jsou k ničemu. Z literatury zůstane rozbor několika povídek ... Jinak jde o to vtlačit dětem do hlavy jazyk.“

⁸² J. Dollard a kol. (in Hayesová, 2013, s. 118) konstatovali, že frustrace vede vždy k agresivnímu chování.

P. S. Hartmanové (tamtéž, s. 94) za zdroj rozvoje moudrosti považuje nahromadění poměrně širokého rozsahu životních zkušeností anebo se podle M. Ardeltové (tamtéž, s. 95) získává moudrost úspěšným řešením životních krizí a životních útrap.

Studenti učitelství přicházejí na pedagogické fakulty většinou přímo ze středoškolského prostředí, zůstávají tedy nadále v roli učících se. Je třeba přerušit tuto kontinuitu a dát impuls k hlubšímu přemýšlení o životě a jeho smyslu, přimět studenty k tomu, aby nacházeli nové způsoby svého nahlížení na výchovu a vzdělávání, a poskytnout jim prostředí, jež by napomáhalo rozvíjet jejich moudrost. Z hlediska možností vysokoškolské přípravy učitelů se v tomto ohledu jeví vhodným i schůdným řešením studijní stáž/praxe nejprve v léčebně dlouhodobě nemocných, následně na dětském oddělení nemocnice, a to již v prvním ročníku studia, dále pak praxe pedagogického asistenta žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v druhém roce studia⁸³, čímž se zajistí, aby student získal zkušenost s důležitými aspekty života, jimiž jsou umírání, smrt, nemoc anebo postižení, a to již v počátečním období svého studia, aby pak perspektivu života mohl mít na očích ve chvílích závažnějších pedagogických řešení, jež spadají do jeho profesní přípravy.

Veškeré úvahy o nutných změnách v koncepci učitelské přípravy vedou k závěru, že pro zvládnutí celého spektra požadavků na ni kladených, je nezbytné, ustoupit od strukturovaného studia a zavést šestileté studium všeobecného učitelství, čímž se navíc profesi učitelství může dostat kýžené prestiže. Vzhledem k zákonné podmínce magisterského vzdělání u učitelů nemá jeho strukturace žádné významné opodstatnění. J. Mareš (2014, s. 478-479) uvádí řadu výhrad ke strukturovanému studiu učitelství, které mimo jiné potvrzují výsledek srovnání dvou modelů učitelské přípravy hovořící ve prospěch nestrukturovaného (paralelního) modelu, jenž konstrukčně vychází z podstaty učitelství a měl by být proto didakticky výhodný a efektivní (Marková, Urbánek, 2008, s. 88).⁸⁴

⁸³ Samotné stáži/praxi v léčebně dlouhodobě nemocných by mohl předcházet intenzivní výukový kurz zaměřený na biologii člověka a zdravotvědu, který by svým obsahem současně splňoval požadavky k výkonu zdravotnického povolání sanitář dané příslušnou vyhláškou (vyhláška MZ ČR č. 39/2005 Sb.), případně by ještě opravňoval k výkonu funkce zdravotníka zotavovacích akcí. Obdobně by mohl být do studijního plánu zařazen před praxí v roli asistenta pedagoga intenzivní kurz základů pedagogiky, psychologie a speciální pedagogiky, jehož absolvováním by studenti získali odbornou kvalifikaci k výkonu této pedagogické činnosti, jak to ukládá příslušná vyhláška (vyhláška MŠMT č. 317/2005 Sb.).

⁸⁴ J. Husák a M. Volkánová (2012, s. 63) zjistili, že druhým nejpreferovanějším faktorem ovlivňujícím rozhodování potencionálních uchazečů o vysokoškolské studium je možnost dosažení magisterského stupně vzdělání na téže škole, což oslabuje sílu argumentu, že studijní mobilita představuje přínosný aspekt strukturovaného studia.

3.6 Jak vzdělávat budoucí učitele

Univerzitní vzdělávání budoucích učitelů, tj. budoucích odborníků na výchovu, vzdělávání a učení, by mělo být podřízeno svému cíli nejen obsahem, ale také formou a nepochybně též prostředím. V průběhu učitelské přípravy by studenti měli ve vhodný čas získávat vedle jiného také potřebné zkušenosti⁸⁵, a to například ve smyslu uváděném J. Novotnou (1998, s. 99): „Má-li učitel získat schopnost porozumět postojům a pocitům žáka, který se setkává s novou matematickou strukturou „odporující“ jeho dřívější zkušenosti, musí sám mít zkušenost z podobné situace.“⁸⁶ Budoucí učitelé by měli na pedagogických fakultách zažívat takové klima⁸⁷, které by měli jednou ve školách svého profesního působení utvářet. Taktéž by se nemělo zapomínat na to, že (podle J. A. Komenského, 1958, s. 140) „škola sama má být místo příjemné, vábící uvnitř i vně oči. Uvnitř budiž ... všude obrazy, ať už jsou to obrazy znamenitých mužů, ať zeměpisné mapy, ať památky historických událostí nebo nějaké emblémy“, neboť i zkušenost týkající se vhodného edukačního prostředí je zapotřebí budoucím učitelům zprostředkovat a vštípit jako samozřejmost.

Prostřednictvím dostatku náležitých zkušeností, dlouhodobého vnímání, hodnocení situací, posuzování, volby postupů jednání a konfrontace s jejich důsledky vzniká určitý vhled. Ten se podstatně liší od vědeckých znalostí a na studenta učitelství v žádném případě nelze přenést nebo v něm navodit, podnítit, inspirovat ho prostřednictvím čistě konceptuálního vědění, jež je příliš abstraktní, zbaveno jednotlivostí (emocí, představ, potřeb, hodnot, vůle, osobních potíží, duševního rozpoložení, charakterových rysů apod.), které v konkrétních situacích převládají (Kessels, Korthagen, 2011, s. 41)⁸⁸. Mnohé studie ukázaly, že z teorie, která se vyučuje v učitelské přípravě běžným způsobem, toho studenti mnoho nevyužívají (Korthagen, Wubbels, s. 47), což však neznamená, že by teorie nehrála významnou roli. Teorii je vhodné vnášet zvláště

⁸⁵ Ve shodě se třemi základními principy učitelského vzdělávání, které uvádí Korthagen (2011, s. 84):

1. Vzdělavatel by měl pomoci studentu učitelství, aby si uvědomil své učební potřeby.
2. Vzdělavatel by měl pomoci studentu učitelství nacházet užitečné zkušenosti.
3. Vzdělavatel by měl pomoci studentu učitelství tyto zkušenosti detailně reflektovat.

⁸⁶ Pro budoucí učitele je mimořádně důležité, aby poznali význam emočních aspektů učebního procesu, což jsou v případě matematiky např. zábavné řešení problému, nechuť k určitému problému, pocit ponoření se do problému, radost ze společné práce anebo vzrušení v okamžiku, kdy člověku konečně „svítne“ (Korthagen, Wubbels, 2011, s. 104).

⁸⁷ H. Čápková (2014, s. 50) informuje bohužel o případech šikanózního chování učitelů pedagogické fakulty.

⁸⁸ Autoři hovoří o realistickém vzdělávání učitelů, jehož výsledkem je praktická moudrost (practical wisdom).

tehdy, kdy si student začíná uvědomovat podstatu situace, kterou reflektuje, ale tato teorie by vždy měla vycházet ze specifických potřeb studenta a dané situace (tamtéž, s. 59).

Přitom je třeba počítat s tím, že studenti disponují již na začátku učitelského studia určitým pojetím výuky, jež je účelné diagnostikovat i autodiagnostikovat samotnými studenty, aby bylo možné je dle potřeby měnit a rozvíjet (Švec, Musil, 2000, s. 84). F. Korthagen a B. Lagerwerf (2011, s. 179) hovoří v této souvislosti o gestaltech, které si studenti do učitelského vzdělávání přinášejí a které je třeba nahradit alternativními gestaly, jež lze vytvořit prostřednictvím dostatku nových zkušeností. Jinak hrozí, jak zmiňuje H. Kasíková (1995, s. 233), že začínající učitel při adaptaci na nové prostředí může ve stresu, kdy má organismus tendenci vracet se k nižším úrovním chování, sáhnout k více zakořeněným způsobům, které získal ještě před učitelským studiem v době vlastního žákovství.⁸⁹

Významnou složku učitelské přípravy představuje studium oborů kurikula, což by v případě všeobecného učitelství zabíralo celé spektrum, jež kurikulum obsahuje. Zde by bylo zapotřebí vytvářet studentům takové podmínky, aby měli příležitost zakusit nejrůznější styly učení a aby byli vzděláváni také tak, jak se očekává od kvalitních učitelů v primárním i sekundárním vzdělávání. Aby tedy například studenti, kteří se cítí být humanitně či dokonce umělecky zaměřeni, byli motivováni k učení a studiu obsahu přírodovědných disciplín a aby nakonec i v nich našli alespoň základní míru zálibení či zájmu.

V průběhu učitelské přípravy by měl být vytvářen dostatečný prostor pro tvořivost, která je obecně považována za vlastnost hodnou rozvoje pro dobu budoucí, neboť právě díky tvořivosti⁹⁰ bude možné řešit závažné problémy. Přestože se jedná o přirozenou vlastnost⁹¹ člověka, nelze se tvoření naučit, jak uvádí J. Hlavsa (1981, s. 41) ve shodě

⁸⁹ Výzkum v Kostnici (Korthagen, 2011, s. 20) ukázal, že v prvním roce praxe procházejí začínající učitelé zřetelným posunem postojů, který spočívá v tom, že se přizpůsobují stávajícím praktikám ve škole, a nikoli současnému vědeckému pohledu na učení a vyučování.

⁹⁰ Tvořivost (kreativitu) lze chápat jako schopnost představit si, vymyslet, nebo provést něco nového a zároveň užitečného (Žák in Dubec, 2007, s. 10). Existuje však řada definic tvořivosti, které T. M. Amabileová (in Lokša, Lokšová, 2003, s. 12) rozděluje do tří hlavních oblastí:

1. definice tvořivosti zaměřené na tvůrčí proces a proces myšlení,
2. definice založené na osobnostním principu a operující v termínech osobnosti,
3. definice užívající k určení znaků tvořivosti tvůrčí produkt.

⁹¹ J. Maňáka (in Lokšová, Lokša, 2003, s. 14) hovoří o tvořivosti jako o „přirozené vlastnosti člověka (různé síly a zaměření), která se projevuje seberealizací individua při vzniku něčeho nového,“ a kterou je z hlediska pedagogického „nutno rozvíjet, připravovat pro ni prostor a potlačovat bariéry, které se jí staví do cesty“.

s dalšími autory. Je však možné tvořivost rozvíjet tvořivou činností a vytvářením potřebných podmínek, což by mělo být jedním z cílů všech disciplín.

V souhrnu lze konstatovat, že základem učitelské přípravy by mělo být nabývání souboru nezbytných zkušeností, především s vlastním učením a vlastní pedagogickou praxí, které skrze reflexi a propojení s teorií povedou k profesionálnímu růstu a zrání. Souběžně s tím je důležité věnovat přednostní pozornost osobnostní stránce budoucího učitele a jejímu rozvoji (viz kap. 3.5), neboť lze předpokládat, že osobnost usilující o vlastní rozvoj bude sama dbát na kvalitu vlastní profesionalizace. To vše by měla provázet tvůrčí atmosféra a inspirující prostředí.

3.7 Vzdělavatelé budoucích učitelů a pedagogické fakulty

Rozsáhlé požadavky na změnu učitelské přípravy nelze splnit, nedojde-li současně ke změnám na straně vzdělavatelů budoucích učitelů. Za zcela nepřijatelnou by se proto měla stát pro studium učitelství skutečnost související s otázkou M. Slavíka (2012, s. 9): „Proč by český vysokoškolský student měl být odkázán na zkušenostní experimentování začínajících, ale mnohdy i ‚zkušených‘ vysokoškolských pedagogů?“⁹² Mělo by platit, jak prohlašuje T. Russell (1999), že vzdělavatelé učitelů musejí vést příkladem a nikoli slovy⁹³. V. Švec (2002, s. 53) sice vyzývá k tomu, že je nezbytné podporovat u vzdělavatelů budoucích učitelů pedagogicko-psychologickou kompetenci a vyžadovat ji při hodnocení studijních programů, při habilitačním a jmenovacím řízení anebo při konkurzech na pozici vysokoškolského učitele, avšak nároky na vzdělavatele budoucích učitelů by měly být ještě vyšší.

⁹² J. Vašutová a M. Chvál (2002, s. 162) zaznamenali coby výsledek šetření, které se dotýkalo bývalých vysokoškolských učitelů respondentů, následující: „Nekvalita výuky je charakterizována jako: *nepromyšlené tlachání, plkání, nesoustavnost, nekonceptnost předmětu, neschopnost výkladu, nesrozumitelnost, nepřipravenost na výuku, čtení místo přednášky*. Špatní učitelé se projevují také ve svých osobnostních nedostatečnostech, které vystihují výrazy: *nekulturnost, hloupost, nadutost, nespolehlivost, lajdáctví, nadřazenost, intriky, pletichaření, ješitnost, arogance, intelektuální exhibicionismus, nekorektnost, zbabělost* Negativní zkušenosti ve vztahu učitel – student jsou vnímány jako: *nezájem o studenty, ponižování studentů, pohrdání studenty, zneužívání nadřazenosti, povyšování se, využívání studentů jako objektů své vědecké práce, nízké požadavky, odcizenost, nerovný přístup ke studentům aj.*“

⁹³ „Teacher educators must lead by example, not by words.“

Všichni vzdělavatelé učitelů by měli mít před svými studenty náskok (Kosová, 2010, s. 11). Interní fakultní vzdělavatelé by měli tedy minimálně splňovat vše, co by se mělo vyžadovat od absolventů učitelských studijních oborů, avšak zredukováno pro potřeby univerzitního vzdělávání, a vedle toho vykazovat odbornost v oboru, v němž se předpokládá jejich působení v rámci učitelské přípravy. Externí vzdělavatelé (cviční učitelé) by měli být praktikující učitelé s expertní úrovní⁹⁴ své pedagogické práce, kterým by měl být zaručen kariérní postup běžný u vysokoškolských učitelů.

Velkému významu učitelství, který mu začíná být přikládán, a zodpovědnosti z toho plynoucí (viz předchozí texty) by měl odpovídat status učitelů i jeho univerzitní přípravy. Ta by měla být soustředěna na pedagogických fakultách (podobně jako lékařství výhradně na lékařských fakultách) a vzhledem k zvláštnímu charakteru učitelství a z něj se odvozující učitelské přípravy, by učitelská (pedagogická) tvůrčí činnost měla získat samostatnou pozici mezi oblastí vědecko-výzkumnou a uměleckou. Na pedagogických fakultách existují určité specifické oblasti výzkumu (oblast pedagogiky, pedagogické psychologie, edukace a rozvoje osob se speciálními vzdělávacími potřebami, oblast oborových didaktik, oblast výzkumu školství a vzdělávací politiky a oblast výchovy uměním (Doulík, Škoda, 2011, s. 402), ale vedle toho je třeba uznat coby tvůrčí činnost samotnou edukaci a přípravu na ni. Od toho by se měl odvíjet i způsob hodnocení tvůrčí činnosti⁹⁵ a posuzování finanční náročnosti studia.

Nově koncipovaná učitelská příprava na pedagogických fakultách, od níž by se očekávalo zkvalitnění výchovy a vzdělávání, by měla také vést ke zvýšení prestiže učitelství včetně záruk vyššího platového zařazení. Vzhledem k vážnosti akademických titulů v naší společnosti, o čemž svědčí i možnost uznat státní doktorskou zkoušku jako zkoušku rigorózní s následným udělením akademického titulu⁹⁶, by vyjádřením prestiže učitelství bylo ukončení nově koncipovaného studia státní rigorózní zkouškou

⁹⁴ Bohužel výzkumné výsledky dokumentují, že se cviční učitelé výraznou měrou podílejí na demotivování studentů pro učitelskou profesi a že je jejich působení na rozvoj zodpovědnosti slabý (Černotová, Vincejová, 2012, s. 173).

⁹⁵ Velkým problémem je uznávání výsledků specifické tvůrčí činnosti, zejména publikačních výstupů pedagogických fakult, jako jsou učebnice pro základní a střední školy, metodické příručky, pracovní listy, výukové opory (výukový software, prezentace, interaktivní učební materiály atd.), neboť jejich náročnost je odborníky i laiky podceňována, o čemž svědčí i to, že tyto výstupy nejsou hodnoceny body do RIV (Doulík, Škoda, 2011, s. 405).

⁹⁶ Platí pro Univerzitu Karlovu (čl. 4 odst. 2 I. úplného znění Rigorózního řádu Univerzity Karlovy v Praze ze dne 28. dubna 2006).

a udělením doktorského⁹⁷ akademického titulu, který by současně zaručoval, že jeho nositel získal hodnotné pedagogické vzdělání odpovídající novým potřebám společnosti.

⁹⁷ Vedle titulů doktor medicíny (MUDr.), doktor zubního lékařství (MDDr.) a doktor veterinární medicíny (MVDr.), udělovaným absolventům magisterských studijních programů, by se zavedl nový titul, jenž by mohl znít např. doktor edukačních umění (AEDr.).

4 HLAVNÍ KROKY K REALIZACI NOVÝCH CÍLŮ

Prioritní význam učitelství a učitelské přípravy, jak plyne z předešlých kapitol, lze podložit argumenty vycházejícími z výzkumů. Aby však mohlo dojít k realizaci nově pojímaného studia učitelství, je zapotřebí, aby o tomto prioritním významu učitelství a učitelské přípravy byli přesvědčeni kompetentní političtí činitelé, v jejichž moci spočívá vytvoření nového právního ukotvení žádaných změn. Východiskem může být programové prohlášení současné vlády⁹⁸, která v něm mezi vládní priority zahrnuje také „všestrannou podporu vzdělání, vědy“ (Vláda, 2014, s. 4). Resortní priority Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy obsažené v tomto dokumentu mají být doprovázeny „zlepšením přípravy učitelů ve spolupráci s pedagogickými fakultami“ (tamtéž, s. 9).

Vládní program by měl vycházet z Koaliční smlouvy mezi ČSSD, hnutím ANO 2011 a KDU- ČSL na volební období 2013–2017, od níž by se dále měla také odvíjet činnost zákonodárců v příslušných klubech obou komor parlamentu. Koaliční smlouva obsahuje mimo jiné dva body, na které lze navázat při prosazování změn v profesní přípravě učitelů a s nimi souvisejícím zvýšení učitelské prestiže (Vláda, 2014, s. 41):

- „Podle ekonomických možností státu se zasadíme o zvyšování mezd zaměstnanců ve školství včetně nepedagogických pracovníků.“

- „Zavedeme efektivní kariérní řád pro učitele, který bude propojen s motivačním ohodnocením učitelů. Ve spolupráci s pedagogickými fakultami se zasadíme o zlepšení přípravy učitelů na jejich profesi.“

Nové pojetí učitelské přípravy vyžaduje právní ukotvení, které by se tak stalo závazným pro Akreditační komisi, vysoké školy i pedagogické pracovníky. První změna se týká zákona o vysokých školách, v němž by bylo nutné zahrnout mezi tvůrčí činnosti coby samostatný druh činnost pedagogickou⁹⁹, legislativně ošetřit nový doktorský akademický titul, který by byl udělován absolventům nové koncipovaného učitelského

⁹⁸ Dokument *Programové prohlášení vlády České republiky* schválila vláda Bohuslava Sobotky na svém jednání dne 12. února 2014.

⁹⁹ Vhodnější označení by bylo „expertně pedagogická“, neboť by se tak odlišila od běžné pedagogické činnosti vysokoškolského učitele.

studijního programu, a také kariérní růst cvičných učitelů¹⁰⁰. V zákoně o pedagogických pracovnících by bylo potřeba připojit nový způsob získání odborné kvalifikace učitelů ke stávajícím a dle potřeby jej zohlednit v části zákona, týkající se dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a kariérního systému.

Současně s proměnou učitelské přípravy je zapotřebí řešit také otázku finančního ohodnocení učitelské práce, neboť je žádoucí, aby učitelství bylo atraktivním oborem. Nízké finanční ohodnocení učitelů je totiž jedním z výrazných faktorů, které mladé lidi, včetně studentů učitelských oborů, odvádí od výběru učitelské profese. Tento negativní motiv považuje na základě zkoumání mezi studenty pedagogické fakulty MU v Brně 80 % studentů za rozhodující či velmi významný (Kubišová, 2008, s. 67). V roce 2011 došlo sice poměrně k výraznému zvýšení nástupních platů učitelů, avšak nadále platí, že si čeští učitelé s patnácti lety praxe vydělají pouze polovinu toho, co vysokoškolsky vzdělaní „neučitelé“ (Münich, Straka, 2012, s. 2).

Zvýšení platů učitelům je rovněž možné pouze za politické podpory, proto je zde na místě uvést argument (Pařízek, 2002, s. 64), že školství sponzoruje ekonomiku, neboť pro ekonomiku znamená školství větší přínos, než kolik procent z HDP čerpá; návratnost nákladů na vzdělávání činí totiž podle propočtů G. Psacharopoulose ze Světové banky 27 % u základního, 16 % u středního a 13 % u vysokoškolského vzdělávání.

Realizace nově pojímané učitelské přípravy je z velké míry závislá na navýšení finančních prostředků pro pedagogické fakulty, kterým by měla být učitelská příprava plně svěřena. Ve spolupráci s pedagogickými fakultami by Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy mělo provést změny v pravidlech pro poskytování příspěvku a dotací veřejným vysokým školám. V první řadě je nutné novým požadavkům na učitelskou přípravu uzpůsobit koeficient ekonomické náročnosti studijního programu a dále také zohlednit specifika výstupů tvůrčí činnosti pedagogických fakult při hodnocení výsledků výzkumu, vývoje a inovací evidovaných v Rejstříku informací o výsledcích.

Zásadní reorganizaci by musely prodělat pedagogické fakulty za souběžného ukončení akreditací učitelského vzdělávání na jiných fakultách univerzit. Tak jako se základní a střední školy musely vypořádat s kurikulární reformou, musely by se pedagogické fakulty zcela přizpůsobit novým požadavkům, což by (na rozdíl od reformy

¹⁰⁰ Umožnit v jejich případě habilitační řízení, případně řízení ke jmenování profesorem.

v regionálním školství) mělo být jistou měrou kompenzováno finančně. Vedle nové koncepce magisterského studia by bylo nutné provést změnu v pojetí doktorského studia, v jehož rámci by vzdělavatelé učitelů nabývali novou kvalifikaci.

Nově pojaté studium učitelství by svou realizací na pedagogických fakultách způsobilo, že by vedle sebe koexistovaly dvě formy odborné kvalifikace učitelů. Protože nová forma by měla odpovídat aktuálním požadavkům na kvalifikaci učitele, měli by být učitelé s touto kvalifikací zohledněni v kariérním řádu a získat vyšší kariérní stupeň. Pro učitele s původní odbornou kvalifikací by měla existovat zkrácená forma (navazující magisterské studium) nově koncipovaného učitelského studia, prostřednictvím níž by měli taktéž zajištění cestu k vyššímu kariérnímu stupni. Bylo by tedy vhodné zavádění kariérního řádu skloubit se zaváděním nového pojetí studijní přípravy učitelů.

Hlavní kroky, jež by bylo nutné učinit k tomu, aby se nově pojatá učitelská příprava stala realitou, by čekaly jak na politiky, především zákonodárce, tak na pedagogické fakulty, ale také na univerzity, Akreditační komisi a neposlední řadě také na média, která by o nutnosti změn ve vzdělávání učitelů i v samotném chápání učitele a jeho role ve společnosti měla informovat širokou veřejnost.

ZÁVĚR

Dostatečné množství výsledků výzkumu a jiných šetření potvrzuje, že s ohledem na stav světa, v němž žijeme, a na tendence, jež jsou v něm patrné, neodpovídá vzdělávání budoucích učitelů potřebám z toho plynoucím. O profesní přípravě učitelů sekundárního vzdělávání na pedagogických fakultách, na niž se práce zaměřovala především, lze říci, že vykazuje závažné nedostatky nejen ve svém obsahu, jenž je dán studijními plány, ale také ve formě, v níž je realizována. Lze se také domnívat, že totéž platí i pro obdobnou učitelskou přípravu na jiných fakultách vysokých škol, případně jiných institucích terciálního vzdělávání.

Uvedené zjištění vypovídá o tom, že je nutné profesní přípravu učitelů změnit, a to podstatnou měrou, má-li být dosaženo kýženého efektu, jenž spočívá v zajištění nových expertů na výchovu a vzdělávání pro jednadvacáté století, o němž G. Lipovetsky (1999, s. 11) prohlásil, že bude buď etické, anebo nebude vůbec. Etický apel, který text práce mezi řádky provází, by měl oslovit všechny, kdo o vzdělávání budoucích učitelů rozhodují, a přimět je k zodpovědným úvahám a následně k rychlým, ale přesto sofistikovaným krokům.

Vzhledem k tomu, že se jedná o problém celospolečenský, je zapotřebí jej řešit na národní úrovni a vytvořit tak nezbytné podmínky k realizaci nutných změn profesní přípravy učitelů. Tyto změny spočívají, jak bylo objasněno, v zavedení nestrukturovaného studia, nejlépe možná šestiletého studia všeobecného učitelství s jednou specializací (aprobací), za současné proměny koncepce forem vzdělávání budoucích učitelů, ale také jeho zabezpečení, což bez legislativního ošetření, jež je úkolem veskrze politickým, nelze uskutečnit.

POUŽITÁ LITERATURA

- ANTONIČOVÁ, I. Sociálně-psychologický výcvik v přípravě učitelův. In: VAŠUTOVÁ, J., KOHNOVÁ, J. Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí (abstrakta mezinárodní vědecké konference) Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998. ISBN 80-86039-62-5
- BUERMANN, U. *Jak (pře)žít s médii. Příležitosti a hrozby informačního věku a nové úkoly pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2009. ISBN 978-80-86600-58-1
- ČÁPOVÁ, H. Jak naučit učitele učit. *Respekt*. 2014, roč. XXV, č. 14. ISSN 1801-1446
- ČERNOTOVÁ, M., VINCEJOVÁ, E. Rozbor a rozvoj kopmetencí cvičného učitele. In: KOHNOVÁ, J. (ed.) *Profesní rozvoj učitelů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-548-5
- DAY, C. Efektivní učitelé a jejich vášnivé zaujetí kvalitou. *Orbis scholae*. 2012, roč. 6, č. 3. ISSN 2336-3177.
- DĚDINA, J., CEJTHAMR, V. *Management a organizační chování: manažerské chování a zvyšování efektivity; řízení jednotlivců a skupin; manažerské role a styly; moc a vliv v řízení organizací*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-1300-4
- DOLTON, P., MARCENARO-GUTIERREZ, O. a kol. *Global Teacher Status Index*. London: Varkey GEMS Foundation, 2013. Dostupné na: <https://varkeygemsfoundation.org/sites/default/files/documents/2013GlobalTeacherStatusIndex.pdf>
- DOMBROVSKÁ, L. *Přednosti a nedostatky domácího vzdělávání z hlediska angažujících se rodičů a dětí*: diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, 2008. Vedoucí práce: doc. PhDr. Stanislav Střelec, CSc.
- DOROTÍKOVÁ, S. Škola a hodnoty. In: WALTEROVÁ, E. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Výstupy řešení výzkumného záměru PedF UK za rok 2001*. I. díl. Teoretické a komparativní studie. Praha: UK v Praze – PedF, 2002 ISBN 80-7290-085-4 Dostupné na: http://ceses.cuni.cz/CESES-20-version1-sesit04_01_markova.pdf
- DOULÍK, P., ŠKODA, J. Hledání kritérií kvality pedagogických fakult. *Pedagogika*. 2011, roč. LXI, č. 4. ISSN 0031-3815
- DUBEC, M. *Tvořivě řešíme praktické situace. Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy. Kreativita. Lekce 5.1*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-12-8
- ECKERMAN, J. P. *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens*. Frankfurt am Main: Insel Verlag, 1981.
- ERIKSON, E. H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002 ISBN 80-7203-380-8
- EURYDICE *Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě*. česky Praha: ÚIV, 2009. ISBN 978-92-79-09583-2
- FRANKL, V. E. *Psychoterapie pro laiky*. Brno: Cesta, 1998. ISBN 80-85319-80-2
- FROMM, E. *Cesty z nemocné společnosti. Sociálně psychologická studie*. Praha: EarthSave, 2009. ISBN: 978-80-86916-10-1
- FUKUYAMA, F. *Velký rozvrat. Lidská přirozenost a rekonstrukce společenského řádu*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1438-1

- GEIST, B. *Psychologický slovník*. Praha: Vodnář, 2000. ISBN 80-86226-07-7
- GIDDENS, A. *Důsledky modernity*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2003, vydání 2. ISBN 80-86429-15-6
- GIDDENS, A. *Proměny intimity. Sexualita, láska a erotika v moderních společnostech*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0175-5
- GILLERNOVÁ, I. Změny rodičovských stylů výchovy v české rodině. In: GILLERNOVÁ, I., KEBZA, V., RYMEŠ, M. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 2011, 256 s. ISBN 978-80-247-2798-1
- GREGER, D., ČERNÝ, K. Společnost vědění a kurikulum budoucnosti. *Orbis scholae*. 2007, roč. 2, č. 1. ISSN 1802-4637
- GUÉNON, R. *Krise moderního světa*. Praha: Herrmann & synové, 2002. ISBN 80-239-0125-7
- HAŠKOVCOVÁ, H. *Fenomén stáří*. Praha: Panorama, 1990.
- HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2013, vydání 7. ISBN 978-80-262-0534-0
- HELUS, Z. Alternativní pohled na kompetence učitelů. In: WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference, 2. díl*. Praha: UK v Praze – Ped. F, 2001a ISBN 80-7290-059-5
- HELUS, Z. Dítě – škola – učitel: skutečnosti jen samozřejmé, anebo také nesamozřejmé? In: HADJ-MOUSSOVÁ, Z., ŠTECH, S. *Dítě – škola – učitel. Sborník příspěvků z vědecké konference při příležitosti životního jubilea prof. PhDr. Zdeňka Heluse, DrSc.* Praha: UK v Praze – PedF, 2001b ISBN 80-7290-057-9
- HELUS, Z. Humanizace školy – samozřejmost či rozporuplná výzva? In: WALTEROVÁ, E. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Výstupy řešení výzkumného záměru PedF UK za rok 2001. I. díl. Teoretické a komparativní studie*. Praha: UK v Praze – PedF, 2002 ISBN 80-7290-085-4
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0
- HOPF, A. *Sociální pedagogika pro učitele. Pomoc pro každý všední den ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-053-6
- HORNEY, K. *Neurotická osobnost naší doby*, Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-219-5
- HUSÁK, J., VOLKÁNOVÁ, M. Faktory ovlivňující rozhodování potencionálních uchazečů o vysokoškolské vzdělávání v kontextu soudobé znalostní společnosti. *Orbis scholae*. 2012, roč. 6, č. 1. ISSN 2336-3177.
- JACYNO, M. *Kultura individualismu*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2012. ISBN 978-80-7419-104-6
- JANÍK, T. Kvalita výuky: vymezení pojmu a způsobu jeho užívání. *Pedagogica*. 2012, roč. LXII, č. 3. ISSN 0031-3815
- JANÍK, T. a kol., Proměny kurikula současné české školy: vize a realita. *Orbis scholae*, 2010, roč. 4, č. 3. ISSN 1802-4637
- JANÍK, T., MAŇÁK, J., KNECHT, P. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido, 2009 ISBN 978-80-7315-194-2

JENÍČEK, V., FOLTÝN, J. *Globální problémy světa – v ekonomických souvislostech*. Praha: C. H. Beck, 2010. ISBN 978-80-7400-326-4

JUNG, C. G. *Člověk a duše. Výběr z celého díla 1905 až 1961*. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0543-9

JUVIN, H. Kultura a globalizace. In: JUVIN, H., LIPOVETSKY, G. *Globalizovaný západ. Polemika o planetární kultuře*. Praha: Prostor, 2012. ISBN 978-80-7260-265-0

KASÍKOVÁ, H. Stát se učitelem a stát se lékařem. In: ŠTECH, S. (ed.): *Stát se učitelem*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995.

KAŠÍK, M. Kam směřuje vývoj populace. Lze s tím ještě něco (rozumného) udělat?. In: CÍLEK, V. (ed.) *Tři svíce za budoucnost. Návodů a nápadů jak přežít konec světa*. Praha: Novela bohémica, 2012. ISBN 978-80-87683-02-6

KELLER, J. Svět po konci tří světů. In: CÍLEK, V. (ed.) *Tři svíce za budoucnost. Návodů a nápadů jak přežít konec světa*. Praha: Novela bohémica, 2012. ISBN 978-80-87683-02-6

KENNEDY, P. *Svět v 21. století*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1996. ISBN 80-7106-114-X

KESSELS, J., KORTHAGEN, F. Vztah mezi teorií a praxí: návrat ke klasikům. In: KORTHAGEN, F. a kol. *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5

KITTLER, J. Požadavek doby: profesionálnější příprava učitelů. In: VAŠUTOVÁ, J., KOHNOVÁ, J. *Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí (abstrakta mezinárodní vědecké konference)*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998. ISBN 80-86039-62-5

KOČVAROVÁ, I. Spokojenost klientů školy očima vedoucích a pedagogických pracovníků. *Orbis scholae*. 2013, roč. 7, č. 1. ISSN 2336-3177. Dostupné na: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2013/2013_1_04.pdf

KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-014-3

KOMENSKÝ, J. A.: Velká didaktika. In: *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Sv. I*. Praha, SPN 1958.

KORTHAGEN, F. Vytváření programu realistického učitelského vzdělávání. In: KORTHAGEN, F. a kol. *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5

KORTHAGEN, F. Vzdělávání učitelů: nejistý podnik. In: KORTHAGEN, F. a kol. *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5

KORTHAGEN, F., LAGERWERF, B. Jak funguje profesní učení učitelů? In: KORTHAGEN, F. a kol. *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5

KORTHAGEN, F., WUBBELS, T. Evaluační výzkum realistického přístupu a podpory reflexe. In: KORTHAGEN, F. a kol. *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5

KORTHAGEN, F., WUBBELS, T. Učit se z praxe. In: KORTHAGEN, F. a kol. *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5

KOSOVÁ, B. Porozumenie výchovy a univerzitné učiteľské vzdelávanie. *Pedagogika*. 2010, roč. LX, č. 3-4. ISSN 0031-3815

- KOŽNAR, J. *Skupinová dynamika: Teorie a výzkum*. Praha: Karolinum. 1992. ISBN 8070666323
- KRYKOVÁ, D. *Ageismus*. Bakalářská práce. Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jadwiga Šanderová, CSc. Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd, 2011.
- KUBÁTOVÁ, H. *Sociologie životního způsobu*. Praha: Grada Publishing, 2010b. ISBN 978-80-247-2456-0
- KUBIŠOVÁ, H. *Motivace k učitelské profesi*. Diplomová práce. Vedoucí práce: doc. PhDr. Vladimír Jůva, CSc. Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií, Brno, 2008. [cit. 2014-04-27]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/102283/fsps_m/DIPLOMOVA_PRACE.pdf
- KUČERA, M. Evropská rodina – tendence vývoje a trvání. In: Horská, P., Kučera, M., Maur, E., Stloukal, M. *Dětství, rodina a stáří v dějinách Evropy*. Praha: Panorama, 1990.
- KUČEROVÁ, S. *Člověk, hodnoty, výchova: kapitoly z filosofie výchovy*. Brno: vlastním nákladem, 1996 ISBN 80-85668-34-3
- LARGO, R. H. Schule vom Kind her denken. In: Hellbrügge, T., Schneeweiß, B. *Kinder im Schulalter – Verhaltensstörungen, Lernprobleme, Normabweichungen*. Stuttgart: Klett-Cotta. 2012. ISBN 978-3-608-94723-6 Dostupné na: <http://www.klett-cotta.de/fm/14/9783608947236.pdf>
- LISSMANN, K. P. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1677-5
- LIPOVETSKY, G. *Soumrak povinnosti. Bezbolestná etika nových demokratických časů*. Praha: PROSTOR, 1999. ISBN 80-7260-008-7
- LIPOVETSKY, G. *Věčný přepych*. Praha: PROSTOR, 2005. ISBN 80-7260-144-X
- LIPOVETSKY, G. *Éra prázdnoty*. Praha: PROSTOR, 2008. ISBN 978-80-7260-190-5
- LIPOVETSKY, G. Vláda hyperkultury: kosmopolitismus a západní civilizace. In: JUVIN, H., LIPOVETSKY, G. *Globalizovaný západ. Polemika o planetární kultuře*. Praha: Prostor, 2012. ISBN 978-80-7260-265-0
- LIPOVETSKY, G. *Hypermoderní doba. Od požitku k úzkosti*. Praha: Prostor, 2013 ISBN 978-80-7260-283-4
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2003. ISBN 80-247-0374-2.
- LORENZ, K. *Odumírání lidskosti*. Praha: Mladá fronta, 1997. ISBN 80-204-0645-X
- LUKASOVÁ, E. *Logoterapie ve výchově*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-180-0
- MAREŠ, J. Osobní reflexe událostí při zavádění strukturovaného studia učitelství. *Pedagogika*. 2013, roč. LXIII, č. 4. ISSN 2336-2189
- MAREŠ, J., a kol. *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol*. Praha: MŠMT, 2005. Dostupné na: <http://aplikace.msmt.cz/AK/koncepce1.htm>.
- MAREŠ, J., STUHLÍKOVÁ, I. Pedagogické fakulty z pohledu Akreditační komise vlády. *Pedagogika*. 2011, roč. LXI, č. 4. ISSN 2336-2189

MARKOVÁ, K., URBÁNEK, P. Praktická příprava učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů: realita, problémy a perspektivy. In: VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Vzděláváme budoucí učitele: nové trendy v pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-405-2

MERTIN, V. Individualizace v českém vzdělávacím systému. In: GILLERNOVÁ, I., KEBZA, V., RYMEŠ, M. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 2011, 256 s. ISBN 978-80-247-2798-1

MILLS, C. W. *Sociologická imaginace*. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon), 2002. ISBN 80-86429-23-7

MLEZIVA, J.- M.,. *Integrace starých lidí do školního vzdělávání*. Bakalářská práce. Vedoucí práce: PhDr. Jan Voda, PhD. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Praha, 2011.

MŠMT *Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v české republice*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8

MŠMT *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (verze platná od 1. 9. 2013): úplné znění upraveného RVP ZV*. Praha: MŠMT, 2013.

MÜNICH, D., STRAKA, J. *Být či nebýt učitelem: platy českých učitelů pohledem nákladů ušlých příležitostí a širší souvislosti*. Praha: Národohospodářský ústav AVČR, 2012.

NOSÁL, I. České dětství v kontextu socialismu a post-socialismu: diskursy a reprezentace. In: *Sborník prací Fakulty sociálních studií brněnské univerzity: Sociální studia 8*. Brno: Masarykova univerzita, 2002. ISSN 1212-365X. Dostupné na: <http://socstudia.fss.muni.cz/dokumenty/080228113452.pdf>

NOSÁL, I. (ed.) *Obrazy dětství v dnešní české společnosti. Studie ze sociologie dětství*. Brno: Barrister & Principal, 2004. ISBN 80-86598-80-2

NOVOTNÁ, J. Učitel v roli žáka – součást profesní přípravy učitele. Asi In: VAŠUTOVÁ, J., KOHNOVÁ, J. *Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí (abstrakta mezinárodní vědecké konference)* Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998 ISBN 80-86039-62-5

NS RČS *Těsnopisecká zpráva o 157. schůzi poslanecké sněmovny Národního shromáždění republiky Československé v Praze v pondělí a v úterý dne 26. a 27. června 1922*. [online] Praha: PS NS RČS, 1922. [cit. 2014-04-17] Dostupné na: <http://www.psp.cz/eknih/1920ns/ps/stenprot/157schuz/s157001.htm>

OECD *What Schools for the Future?*. Paris: OECD Publishing, 2001. ISBN 92-64-19526-2. Dostupné na: <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/product/9601111e.pdf>

PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V. a kol. *Hlavní zjištění PISA 2012. Matematická gramotnost patnáctiletých žáků*. Praha: ČŠI, 2013. ISBN 978-80-905632-0-9

PAŘÍZEK, V. Ekonomické determinanty vzdělanosti. In: WALTEROVÁ, E. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Výstupy řešení výzkumného záměru PedF UK za rok 2001. I. díl. Teoretické a komparativní studie*. Praha: UK v Praze – PedF, 2002 ISBN 80-7290-085-4

PELCOVÁ, N. *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0076-5

PETRUSEK, M., BALON, J. *Společnost naší doby. Populární sociologie (ne)populárních problémů*. Praha: Academia, 2011. ISBN 978-80-200-1965-3

- PÍŠOVÁ, M. UČITEL – EXPERT – Přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika*. 2010, roč. LX, č. 3-4. ISSN 0031-3815
- PIŤHA, P. *Učitelé, společnost a výchova: (práce z devadesátých let)*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-955-3
- PONĚŠICKÝ, J. *Agrese, násilí a psychologie moci*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-593-0
- PREKOP, J., HÜTHER, G. *Odhalte poklad u svého dítěte. Kniha pro zvědavé rodiče*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2070-8
- PROKOPOVÁ, A. Jak se „zraje“ budoucím pedagogům (Osobnostní příprava očima studentů). In: ŠVEC, V. (ed) *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000 ISBN 80-85931-87-7
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál 2005. ISBN 80-7367-047-X
- ROTH, G. Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Herrmann, U. (ed.): *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2006. ISBN 978-3407255112
- RUSSELL, T. The challenge of change in teaching and teacher education. In: BAIRD, J. R. (ed.) *Reflecting, teaching, learning: Perspectives on educational improvement*. Cheltenham, Victoria: Hawker Brownlow Education, 1999. [cit. 2014-04-21]. Dostupné na: <http://post.queensu.ca/~russellt/howteach/change.htm>
- RÝDL, K. Problém dětství na konci 20. století. In: HADJ-MOUSSOVÁ, Z., ŠTECH, S. *Dítě – škola – učitel. Sborník příspěvků z vědecké konference při příležitosti životního jubilea prof. PhDr. Zdeňka Heluse, DrSc.* Praha: UK v Praze – PedF, 2001 ISBN 80-7290-057-9
- RÝDL, K. Inovace školního vzdělávání v Evropě. In: WALTEROVÁ, E. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Výstupy řešení výzkumného záměru PedF UK za rok 2001. I. díl. Teoretické a komparativní studie*. Praha: UK v Praze – PedF, 2002 ISBN 80-7290-085-4
- SARRAZIN, T. *Německo páchá sebevraždu. Jak dáváme svou zemi všanc*. Praha: Academia, 2011. ISBN 978-80-200-2018-5
- SCIO *Motivace, priority a kvalita uchazečů o VŠ studium. Vybraná zjištění z projektů Vektor a Národní srovnávací zkoušky*. Praha: Scio, 2013. Dostupné na: https://www.scio.cz/download/analyzy/souhrn_poznatku_Vektor_uchazeci.pdf
- SEMRÁD, J., ŠKRABAL, M. Jak dál v dalším vzdělávání učitelů odborného školství?. In: KOHNOVÁ, J. (ed.) *Profesní rozvoj učitelů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-548-5
- SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*. 1987, Vol. 57, Nr 1. Dostupné na: <http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>
- SCHIRRMACHER, F. *Spiknutí metuzalémů: stáří má zelenou!* Praha: Knižní klub, 2005. ISBN 80-242-1496-2
- SCHWANITZ, D. *Vzdělanost jako živý dialog s minulostí*. Praha: PROSTOR, 2013. ISBN 978-80-7260-273-5
- SLAVÍK, M. a kol. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha : Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4054-6
- SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-250-8

STRAKOVÁ, J., SLAVÍK, J. (Formativní) hodnocení – aktuální téma. *Pedagogika*. 2013. Roč. LXIII, č. 3. ISSN 0031-3815

STRNADOVÁ, M. Jaké povolání Češi obdivují? Výsledky výzkumu Prestiž povolání 2013. *Sociopress.cz* [on-line] © 2014 Sociopress.cz. Publikováno 12. 9. 2013 [cit. 2014-04-20]. Dostupné na: <http://sociopress.cz/infografika-sociopressu-spolecne-s-cvvm/>

STROUHAL, M. K filozofickým předpokladům hledání výchovy k autenticitě. Úvaha o anti-nomiích a abstrakcích v pedagogickém myšlení. *Studia paedagogica*. 2013, roč. 18, č. 2-3. ISSN 1803-7437. Dostupné na: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/517/673>

SYŘIŠTĚ, I. Pojetí školy a učitele v mediální reflexi. In: SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Výstupy řešení výzkumného záměru PedF UK za rok 2001. II. díl. Metody a výsledky empirických výzkumů*. Praha: UK v Praze – PedF, 2002

ŠIKLOVÁ, J. *Vyhoštěná smrt*. Praha: Kalich, 2013 ISBN 978-80-7017-197-4

ŠINDELKA, M. Kulturní nekrofilie a jiné deviace. In: CÍLEK, V. (ed.) *Tři svíce za budoucnost. Návodů a nápadů jak přežít konec světa*. Praha: Novela bohemia, 2012. ISBN 978-80-87683-02-6

ŠTEFFLOVÁ, J. Inovace RVP ZV. *Učitelské noviny*. 2005, roč. 108, č. 31. ISSN 0139-5718. Dostupné na: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5013>

ŠTECH, S. Spor o „profesi“ – o čem a jak se mluví. In: BITTNEROVÁ, D. a kol. *Stát se učitelem*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1994.

ŠTECH, S. Spor o „profesi“ – o čem a jak se mluví. In: ŠTECH, S. (ed.): *Stát se učitelem*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995.

ŠTECH, S. Léčka výchovného romantismu. In: HADJ-MOUSSOVÁ, Z., ŠTECH, S. *Dítě – škola – učitel. Sborník příspěvků z vědecké konference při příležitosti životního jubilea prof. PhDr. Zdeňka Heluse, DrSc.* Praha: UK v Praze – PedF, 2001 ISBN 80-7290-057-9

ŠTĚTOVSKÁ, I. Proměny světa školy. In: GILLERNOVÁ, I., KEBZA, V., RYMEŠ, M. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 2011, 256 s. ISBN 978-80-247-2798-1

ŠULOVÁ, L. Současná česká rodina. In: GILLERNOVÁ, I., KEBZA, V., RYMEŠ, M. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 2011, 256 s. ISBN 978-80-247-2798-1

ŠVEC, V., MUSIL, R. Intervence podporující vytváření didaktických dovedností studentů. In: ŠVEC, V. (ed) *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-87-7

TOMKOVÁ, A. a kol. *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnoticí arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN: 978-80-87063-64-4

VALENTA, J. Scénická dimenze výkonu učitelské profese. *Pedagogika*. 2010, roč. LX, č. 2. ISSN 0031-3815

VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikace učitele pro permanentní změnu. In: Maňák, J., Janík, T. (ed) *Problémy kurikula základní školy*. Brno: MU PF, 2006

VAŠUTOVÁ, J., CHVÁL, M. Vzdělavatelé učitelů: reflexe učitelů pedagogické fakulty. In: SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Výstupy řešení výzkumného záměru PedF UK za rok 2001. II. díl. Metody a výsledky empirických výzkumů*. Praha: UK v Praze – PedF, 2002. ISBN 80-7290-090-0

VAŠUTOVÁ, J., NOVOTNÁ, J., STARÝ, K. Zkvalitnění pedagogicko-psychologické přípravy budoucích učitelů. In: VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Vzděláváme budoucí učitele: nové trendy v pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-405-2

VESELÝ, A. Společnost vědění jako teoretický koncept. *Sociologický časopis*, 2004, Vol. 40, No. 4: 433–446

VESELÝ, A. Veřejná politika. In: VESELÝ, A., NEKOLA, M. (eds.) *Analýza a tvorba veřejných politik*. Praha: SLON, 2007 ISBN 978-80-86429-75-5

VESELÝ, A., KALOUS, J., MARKOVÁ, J. *Kultivace vědění v klíčový faktor produkce*. Praha: UK FSV CESES, 2004 (Studie CESES 1/2004) ISSN: 1801-1519.

VESELÝ, A., PATEROVÁ, H., NEKOLA, M. „Vědění pro politiku“: praktické přístupy k analýze a tvorbě politik. In: VESELÝ, A., NEKOLA, M. (eds.) *Analýza a tvorba veřejných politik*. Praha: SLON, 2007 ISBN 978-80-86429-75-5

VLÁDA *Programové prohlášení vlády České republiky*. [online] Praha: Vláda České republiky, 2014. [cit. 2014-04-28] Dostupné na: http://www.vlada.cz/assets/media-centrum/dulezite-dokumenty/programove_prohlaseni_unor_2014.pdf

VÚP *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami platnými od 1. 9. 2005)*. Praha: VÚP, 2005.

VÚP *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3

VYSKOČIL I. Úvod. In: *Psychosomatický základ veřejného vystupování, jeho studium a výzkum. Sborník z konference 14. a 15. října 1999*. Praha: AMU, 2000. ISBN 80-85883--50-3.

VYSKOČILOVÁ, E. Psychosomatická kondice jako základ schopnosti vychovávat. In: ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002 ISBN 80-7315-035-2

WALTEROVÁ, E. a kol. *Školství – věc (ne)veřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1882-1

WILLKE, H. „Společnost vědění“. In: PONGS, A. (ed.), *V jaké společnosti vlastně žijeme? Svazek 1.; Společenské koncepce – srovnání*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-59-5